

**ОБЗОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

2021, Том 3, №1

Главный редактор журнала

Солопанова Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

- Бабаян Анжела Владиславовна** (РФ, г. Пятигорск) – доктор педагогических наук, профессор
Боязитова Ирина Валерьевна (РФ, г. Пятигорск) – доктор психологических наук, профессор
Быстрой Елена Борисовна (РФ, г. Челябинск) – доктор педагогических наук, профессор
Гаджимурадова Зоя Магомедовна (РФ, г. Махачкала) – доктор психологических наук, профессор
Гребенникова Вероника Михайловна (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор
Ежова Татьяна Владимировна (РФ, г. Оренбург) – доктор педагогических наук, доцент
Коновалов Василий Николаевич (РФ, г. Омск) – доктор педагогических наук, профессор
Круглик Иван Иванович (Беларусь, г. Минск) – кандидат педагогических наук
Крузе Борис Александрович (РФ, г. Пермь) – доктор педагогических наук, профессор
Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, г. Махачкала) – доктор педагогических наук, профессор
Макеева Вера Степановна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор
Малярчук Наталья Николаевна (РФ, г. Тюмень) – доктор педагогических наук, доцент
Мирзоев Махмашариф Сайфович (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор
Накохова Рида Рашидовна (РФ, г. Черкесск) – доктор психологических наук, профессор, проректор по научно-инновационной деятельности
Нугуманова Людмила Николаевна (РТ, г. Казань) – доктор педагогических наук, доцент
Овсяник Ольга Александровна (РФ, г. Москва) – доктор психологических наук, доцент
Оганян Татьяна Борисовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, доцент
Пряженикова Елена Юрьевна (РФ, г. Москва) – доктор психологических наук, доцент
Семенова Файзура Ореловна (РФ, г. Карачаевск) – доктор психологических наук, профессор
Сеногноева Наталия Анатольевна (РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент
Тихомирова Евгения Ивановна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, профессор
Ткаченко Ирина Валериевна (РФ, г. Армавир) – доктор психологических наук, доцент,
Фещенко Татьяна Сергеевна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент
Ханова Зоя Гаджиалиевна (РФ, г. Москва) – доктор психологических наук, доцент
Цахаева Анжелика Амировна (РФ, г. Махачкала) – доктор психологических наук, профессор
Шайденко Надежда Анатольевна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования
Шкунов Владимир Николаевич (РФ, г. Самара) – доктор исторических наук, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник
Шмачилина-Цибенко Светлана Витальевна (РФ, г. Омск) – доктор педагогических наук, доцент
Щербакова Елена Евгеньевна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор
Яковлев Евгений Владимирович (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор
Яковлева Надежда Олеговна (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор
Ямалетдинова Галина Александровна (РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент

«Обзор педагогических исследований» включен в список ВАК с 25.12.2020г., РИНЦ (Elibrary.ru)

Адрес редакции, издателя: 308036, Белгородская обл., г. Белгород, Бульвар Юности, 45-411

Свидетельство о регистрации СМИ: Эл № ФС77-78221 от 20 марта 2020г. Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN 2687-0428 (online)

Подписано к публикации: 5 января, 2021

Е-mail: info@opi-journal.ru

Сайт: <http://opi-journal.ru>

© Обзор педагогических исследований, 2021

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Карипиди А.Г., Батурьян М.А. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ	11-15
Коннова А.Л. АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОЕ ПОЛЕ «МУЗЫКА» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	16-20
Мухидинов М.Г., Абдуразаков М.М., Батыгов З.О. ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	21-26
Тихомиров С.Н. ИЗМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ	27-32
Зоткина Т.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ: УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	33-38
Клюшников Е.А. СИСТЕМА ОТНИМАНИЯ ТРЕЗВОСТИ В ОБЩЕСТВЕ	39-47
Савотина Н.А., Реймер М.В., Кывыржик А.С. К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЯХ ПЕДАГОГОВ	48-54
Спиридонова М.И., Максимова И.В., Карпова Т.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	55-58
Манузина С.Л., Бутузова Л.Л. ОБ ОДНОМ ПРИЁМЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	59-70
Абдалина Л.В., Антоненков В.Ю., Воротягин А.В. ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	71-75
Голубева С.С. ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	76-81
Мустафаева З.И. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	82-88

Неустроева А.Е. ЗАДАЧИ НА ЗОЛОТОЕ СЕЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В 6-7 КЛАССАХ	89-92
Павлова Н.В. ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ ФОНЕТИКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ, ИСПОЛНЯЕМЫХ СТУДЕНТАМИ- ВОКАЛИСТАМИ ВУЗА	93-98
Петрищев И.О. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СИСТЕМЫ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ	99-103
Сенцова А.Г. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	104-111
Бережнова Д.Б., Солопанова О.Ю. ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ИМИДЖ СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ	112-116
Шатунова О.В., Божкова Г.Н., Шастина Е.М., Богомолова И.А., Сосунова Н.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ-ЧИТАТЕЛЕЙ	117-122
Бобонова Е.Н. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	123-129
Амет-Уста З.Р. ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	130-134
Кондюкова Е.С., Шершнева Е.Г., Зорин А.К. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ОБУЧЕНИЯ ЦЕНТЕНИАЛОВ (ПОКОЛЕНИЯ Z)	135-140
Корнева И.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	141-146
Амбарцумян Н.А., Аршинник С.П., Тхорев В.И., Костенко Е.Г., Толстых О.С. АНАЛИЗ МНОГОЛЕТНЕЙ ДИНАМИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ГОРОДА КРАСНОДАРА	147-153
Юданов П.М. ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ МЧС РОССИИ	154-158

- Доценко Н.С.**
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 159-166
- Лопатников П.С.**
ТЕСТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ, ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ
И ТЕРРИТОРИЙ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ 167-170
- Мелентьева Н.Н., Лопухина А.С., Петряшова Е.В.**
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА ПРИВЛЕЧЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ
К СИСТЕМАТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ
И СПОРТОМ (НА ПРИМЕРЕ Г. ВЕЛИКИЙ УСТЮГ) 171-177
- Попова Ю.Н., Масаев Т.В., Блазомирская А.И.**
КОНКРЕТНО-НАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРА СЛУЖБЫ
ЗАЩИТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ТАЙНЫ 178-184
- Сысоев В.В., Верхорубова О.В., Цибина Е.А., Лобанова Н.А.**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ В СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ 185-189
- Федотова Е.С.**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ
ЛИЧНОСТИ, СКЛОННОЙ К СОВЕРШЕНИЮ
КОРРУПЦИОННЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ 190-193
- Юрченко О.В., Шенер М.В.**
ПРИЕМЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНЫЙ
ПРОЦЕСС ПРИ РАБОТЕ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 194-199
- Лощаков А.М., Тюхтина А.С.**
РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ 200-204
- Левина Л.А.**
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП В
ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ МАССЫ ТЕЛА ПРИ ОЖИРЕНИИ
СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 205-207
- Лопина Н.И., Катышева А.А., Мартынова М.А., Шульгина А.А.**
РУКОВОДСТВО САМОВОСПИТАНИЕМ ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК ФУНКЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ 208-213
- Лучинина Е.Н., Пахолкова Л.М.**
МИКРОТЕКСТ ЗАГОЛОВКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ
ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 214-219

Цветкова А.В. ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ	220-227
Лощаков А.М., Кравцова К.В. ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	228-232
Жихарев А.М. ОЦЕНОЧНЫЕ КРИТЕРИИ ШКОЛЬНЫХ И СТУДЕНЧЕСКИХ ТВОРЧЕСКИХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ	233-240
Попова Е.А. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДЕТСКИХ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ	241-247

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Третьяк Э.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	248-253
Идзиковский Е.В. ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СУПРУЖЕСТВОМ НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ	254-260
Стародубцева Г.А. КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: РИСКИ НЕУПРАВЛЯЕМОГО ПРОЦЕССА	261-266
Минюрова С.А., Аминова Дж.К. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПЕРИОД УГРОЗ COVID-19	267-273
Фёдоров А.Ф., Суслов Ю.Е. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ	274-278
Радионов Г.А. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА	279-283

PEDAGOGICAL SCIENCES

Karipidi A.G., Baturyan M.A. FEATURES OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE IN HUMANITARIAN SPECIALTIES	11-15
Konnova A.L. ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD "MUSIC" IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS	16-20
Mukhidinov M.G., Abdurazakov M.M., Batygov Z.O. DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT	21-26
Tikhomirov S.N. CHANGING THE PRINCIPLES OF STATE REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY IN CONNECTION WITH THE TRANSITION TO E-LEARNING	27-32
Zotkina T.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE COGNITIVE ACTIVITY FORMATION OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE FEDERAL PENAL SERVICE OF RUSSIA: THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE"	33-38
Klyushnikova E.A. THE SYSTEM OF SOBRIETY WITHDRAWAL IN SOCIETY	39-47
Savotina N.A., Reymer M.V., Kyvyrzhik A.S. TO THE ISSUE OF PROFESSIONAL DESTRUCTIONS OF TEACHERS	48-54
Spiridonova M.I., Maksimova I.V., Karpova T.V. DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN DISTANCE LEARNING	55-58
Manuzina S.L., Butuzova L.L. ON ONE METHOD OF STIMULATION IN MATH LESSONS	59-70
Abaldina L.V., Antonenkov V.Yu., Vorotyagin A.V. DISCIPLINE OF THE CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES: TOPICAL RESEARCH ISSUES	71-75
Golubeva S.S. VIDEO CONFERENCE AS AN ELEMENT OF THE DISTANCE LEARNING SYSTEM FOR FOREIGN LANGUAGE AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	76-81
Mustafaeva Z.I. STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE SPHERE OF HEALTH PRESERVATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	82-88

Neustroeva A.E. TASKS FOR THE GOLDEN RATIO AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE APPLIED ORIENTATION OF EDUCATION IN 6-7 GRADES	89-92
Pavlova N.V. PECULIARITIES OF GERMAN PHONETICS OF MUSICAL WORKS PERFORMED BY STUDENTS-VOCALISTS OF THE UNIVERSITY	93-98
Petrishev I.O. SCIENTIFIC APPROACHES TO DETERMINING THE SYSTEM OF CRITERIA FOR EVALUATING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES	99-103
Sentsova A.G. METHODS OF STUDYING THE VOCAL HEARING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF GENERAL MUSIC EDUCATION	104-111
Berezhnova D.B., Solopanov O.Yu. IMPACT OF CULTURAL AND VALUE ORIENTATIONS ON THE IMAGE OF A HUMANITARIAN SPECIALIST	112-116
Shatunova O.V., Bozhkova G.N., Shastina E.M., Bogomolova I.A., Sosunova N.A. RESEARCH OF FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN-READERS	117-122
Bobonova E.N. THE PROBLEM OF FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	123-129
Amet-Usta Z.R. GENDER EDUCATION OF CHILDREN: EXPERIENCE OF COOPERATION OF PARTICIPANTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION	130-134
Kondyukova E.S., Shershneva E.G., Zorin A.K. EDUCATIONAL CONTEXT OF TRAINING CENTENIALS (GENERATION Z)	135-140
Korneva I.G. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ABILITY FOR LIFE SELF-DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING	141-146
Ambartsumyan N.A., Arshinnik S.P., Tkhorev V.I., Kostenko E.G., Tolstykh O.S. ANALYSIS OF THE LONG-TERM DYNAMICS OF PHYSICAL FITNESS OF SCHOOL-AGE CHILDREN IN THE CITY OF KRASNODAR	147-153
Yudanov P.M. TEACHING MATERIALS SCIENCE IN UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA	154-158
Dotsenko N.S. PROSPECTS FOR USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	159-166

- Lopatnikov P.S.**
TESTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE ARRANGEMENT
OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN INSTITUTIONS
OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF CIVIL DEFENSE,
PROTECTION OF THE POPULATION AND TERRITORIES
FROM EMERGENCY SITUATIONS 167-170
- Melentyeva N.N., Lopukhina A.S., Petryashova E.V.**
RESEARCH OF THE ISSUE OF ATTRACTING THE POPULATION TO
SYSTEMATIC PHYSICAL EDUCATION AND SPORT CLASSES
(ON THE EXAMPLE OF VELIKY USTYUG) 171-177
- Popova Yu.N., Masaev T.V., Blazomirskaya A.I.**
SPECIFIC SCIENTIFIC LEVEL OF THE METHODOLOGY OF
FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE OFFICER
OF THE STATE SECRET PROTECTION SERVICE 178-184
- Sysoev V.V., Verkhhorubova O.V., Tsybina E.A., Lobanova N.A.**
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING THE PSYCHOEMOTIONAL
STATE OF 5-7 YEAR OLD CHILDREN THROUGH FITNESS EXERCISES 185-189
- Fedotova E.S.**
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF
A PERSON WHO IS PRONE TO COMMITTING CORRUPTION OFFENSES 190-193
- Yurchenko O.V., Shener M.V.**
MAINTAINING STUDENTS' ENGAGEMENT DURING ONLINE STUDIES 194-199
- Loshchakov A.M., Tyukhtina A.S.**
DEVELOPMENT OF VALUE ATTITUDE TO HEALTH
IN MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS 200-204
- Levina L.A.**
ACTUAL PROBLEMS AND WAYS OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL
SUPPORT OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUPS IN THE PROCESS
OF CORRECTION OF BODY WEIGHT AT OBESITY
BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION 205-207
- Lopina N.I., Katysheva A.A., Martynova M.A., Shulgina A.A.**
GUIDING THE SELF-EDUCATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AS A FUNCTION
OF THE EDUCATIONAL PROCESS: PROBLEMATIC ASPECTS 208-213
- Luchinina E.N., Pakholkova L.M.**
HEADLINE MICROTEXT IN TEACHING READING
MILITARY AND POLITICAL TEXTS 214-219
- Tsvetkova A.V.**
THE EVOLUTION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING APPROACHES
IN THE ERA OF GLOBAL DIGITALIZATION 220-227
- Loshchakov A.M., Kravtsova K.V.**
THE STUDY OF ACADEMIC MOTIVATION AMONG STUDENTS
OF MEDICAL UNIVERSITIES 228-232

Zhikharev A.M.
EVALUATION CRITERIA FOR SCHOOL AND STUDENT CREATIVE RESEARCH 233-240

Popova E.A.
TEACHING TO READ IN PRIMARY SCHOOL: POTENTIAL
OF LEARNERS' DICTIONARIES FOR CHILDREN 241-247

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Tretyak E.V.
PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ACADEMIC PERFORMANCE
OF UNIVERSITY STUDENTS 248-253

Idzikovsky E.V.
THE INFLUENCE OF PERSONAL FACTORS ON THE MARRIAGE SATISFACTION
ON THE EXAMPLE OF FAMILIES WITH DIFFERENT FAMILY STAGES 254-260

Starodubtseva G.A.
CYBERSOCIALIZATION OF THE YOUNGER GENERATION:
RISKS OF AN UNCONTROLLED PROCESS 261-266

Minyurova S.A., Aminova J.K.
IDEAS ON THE PHENOMENON OF "PSYCHOLOGICAL SECURITY" AMONG FUTURE
TEACHERS-PSYCHOLOGISTS IN THE PERIOD OF THREATS OF COVID-19 267-273

Fedorov A.F., Suslov Yu.E.
PARENT-CHILD RELATIONS OF JUVENILE PRISONERS
HELD IN EDUCATIONAL COLONIES 274-278

Radionov G.A.
COPING STRATEGY OF TEACHERS WITH VARIOUS STRESS EXPERIENCES 279-283

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Карипиди А.Г., кандидат филологических наук, доцент,
Батурьян М.А., кандидат филологических наук, доцент,
Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Аннотация: цель исследования – выявить разницу в преподавании английского языка в зависимости от специальности. Задачи исследования: характеристика английского языка для технических специальностей, выделение составляющих разговорного английского, описание содержания обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах высших учебных, характеристика учебных пособий и учебников обучения профессиональному иностранному языку, рассмотрение преподавания английского языка на примере делового английского и методов его изучения, характеристика метода кейса в курсах делового английского, обоснование преимущества специалистов, владеющих английским языком.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты, основные выводы и обобщения способствуют более глубокому пониманию структуры, особенностей, механизма преподавания английского языка на гуманитарных специальностях. А также в том, что в работе представлена система наиболее эффективных приемов и методов по обучению английскому языку. Данная система методов может применяться в деятельности преподавателя учебных заведений.

Ключевые слова: деловой английский, гуманитарные науки, лексика, грамматика, методология

В наши дни считается, что каждый образованный человек, который хочет добиться успеха, должен владеть иностранным языком, чаще всего английским. Он входит в состав почти всех программ, как по гуманитарным, так и по техническим направлениям. Для английского языка, преподаваемого на технических факультетах характерно изучение специфических терминов и технического перевода. Гуманитарные факультеты характеризуются развитием навыков написания различных эссе, статей. Навыки чтения развиваются на примере англоязычную литературу в оригинале, а устные навыки развиваются в разговорном английском во время обсуждений прочитанной литературы.

За последние годы сложилась ситуация, при которой знание языка повышает конкурентоспособность при устройстве на работу. Это объясняется фактором расширения международных экономических и образовательных связей, кардинально меняющих положение на рынке труда. В указанных условиях специалист, чтобы быть востребованным, должен знать хотя бы один, а лучше и больше одного языка. Особенно востребовано преподавание английского языка в области медицины, военной науки и в правоохранительных органах. Например, курсантам полиции в целях совершенствования английского языка было разработано электронное мультимедийное пособие «English for policing», с

помощью которого курсанты осваивают наиболее типовые ситуации взаимодействия с иностранными гражданами.

Необходимость соответствовать квалификационным требованиям к специалистам обосновывает актуальность изучения иностранного языка, в частности английского, поскольку современные технологии активно развиваются и всё больше охватывают экономическую, научную и образовательную сферы. Это в свою очередь приводит к необходимости повлиять на уровень обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в сторону увеличения его эффективности, что входит в задачи современной методической науки [4].

Рассмотрим различные аспекты изучения иностранного языка.

При рассмотрении значения лексики становится понятна её роль в системе языковых средств, что требует обязательное внимание к развитию лексической компетенции со стороны преподавателя. Психологи и методисты постоянно акцентируют своё внимание на важности и необходимости лексики в процессе изучения иностранного языка. Соглашаясь с таким мнением, очевидно, что для активного применения лексики необходимо её постоянно накапливать, повторять и расширять.

Другой аспект изучения языка – грамматика. И при всей её значимости без большого запаса слов

не обойтись ни при общении, ни при выражении, ни при осмыслении фраз и предложений. Большой запас слов способствует чёткому и точному выражению мысли, что влияет на уровень профессиональности. Обладание богатым вокабуляром расширяет возможности общения, решения поставленных задач, повышает шансы в процессе убеждения и отстаивания своего мнения.

По мнению Н.Д. Гальсковой в содержание обучения иностранному языку необходимо включить:

- areas – направления коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность обучающихся;
- language – языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки работы с ним;
- system – система знаний о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка [2, с. 17].

Структура рабочих программ по иностранному языку для студентов гуманитарных направлений содержит в себе все описанные составляющие, что обеспечивает соответствие полученных знаний по иностранному языку определённому уровню подготовки специалистов гуманитарных направлений.

Для преподавания иностранного языка на неязыковом направлении обязательным условием является необходимость отталкиваться от основных знаний, обучающихся по направлениям их подготовки. Отсутствие знаний по специальности приведёт к трудностям в освоении специализации иностранного языка по своей профессии. Незнание профессиональных терминов не позволит правильно выполнять задания по своей специальности на английском языке.

Это приводит нас к выводу о необходимости введения профессионального иностранного языка на втором году обучения после прослушивания курса по специальности, поскольку базовые знания по профессиональному направлению обеспечат лучшее понимание понятий своей специализации на иностранном языке. В тоже время нельзя забывать о сроке изучения иностранного языка, который для некоторых специальностей составляет всего один год и времени его изучения – до изучения своей основной специальности. Это приводит к тому, что некоторые темы основной профессии преподаются после её изучения на иностранном языке, что странно.

Другим аспектом преподавания английского языка для неязыковых специальностей является необходимость знаний преподавателя английского языка в области специализации студентов. Это составляет дополнительные сложности, которые состоят в том, что преподаватель английского языка кроме своих знаний должен обладать ещё и чисто профессиональными знаниями по предметам в составе подготовки вузовского специалиста.

Также как для преподавания на хореографических отделениях необходимо знать названия танцев, их особенности и термины, для юридических факультетов – знать законы и юридические термины, также и для работы на факультете психологии потребуются знания психологическую терминологию соответственно.

Гуманитарные и социальные науки отличаются от точных, для которых характерно отсутствие отношения автора к тому, что сообщается в тексте, то, что они передают не только одно мнение, и необходимо абсолютное глубокое понимание смысла текста через его формы, чтобы понять, как автор относится к передаче смысла. И поэтому преподавание иностранных языков для разных специальностей требует внимания к стилевой специфике, как модальность и оценка самого материала общественных наук.

Стоит обратить внимание на необходимость применения в процессе преподавания иностранного языка для неязыковых специальностей учебных материалов по данным специальностям, что может также потребовать дополнительных усилий. При этом некоторые специальности имеют доступные уже разработанные учебные материалы по иностранному языку – такие как юриспруденция, экономика. Но есть и узкие специальности, и найти учебную литературу по которым представляется трудным.

В процессе обучения иностранному языку студенты гуманитарных отделений должны сформировать и развить коммуникативные компетенции своих специальностей, включая и все субкомпетенции. Перефразируя эту мысль, можно сказать, что студентам необходимы такие знания, умения и навыки, чтобы у них появилась возможность общаться устно и письменно на иностранном языке и в социальной, и в профессиональной сферах общения, основываясь на опыте социальном, и на своём. Реализация этой цели возможна при использовании компетентностного, личностно-ориентированного и профессионально-ориентированного подходов и

последних достижений современной гуманитарной науки [6].

Указанная цель определяет и общие задачи изучения иностранного языка, в которые входит необходимость подготовить обучающихся и развивать в дальнейшем эффективное социальное взаимодействие в иноязычной среде; логическое, критическое и творческое мышление; способность к самостоятельной работе и работе в группе, коллективе; а также пользоваться полученными знаниями, умениями и опытом в практической деятельности.

Перейдём к конкретному рассмотрению преподавания английского языка на гуманитарных специальностях на примере делового английского и методов его изучения. Деловой английский язык выделили в отдельную дисциплину не так давно, в середине 1970-х годов, а в нашей стране он получил популярность в 1990-е годы, когда начали активно развиваться деловые партнерские отношения с иностранными фирмами.

Рассмотрение профессиональной деятельности специалиста гуманитарной сферы выявляет её содержание: информация поступает извне и обрабатывается, продвигается и выдаёт новые знания. На первом этапе необходимо читать различные источники информации различными способами чтения, получать устную информацию возможно на аудионосителях, и это составляет базу программ обучения иностранному языку. С развитием и продвижением новых знаний приходят навыки поддержания личной беседы при общении, участия в рабочих дискуссиях, встречах, совещаниях, международных конференциях, переговорах, что составляет разновидности делового общения [5].

Это подтверждает необходимость в деловом языке в широком смысле, что привело к популярности курсов делового общения и тренингов для специалистов даже на родном языке. Но если не приобрести эти навыки на иностранном языке, то становится затруднительно и практически невозможно молодым специалистам общаться со своими зарубежными коллегами.

Очень результативным в этом плане является метод кейса (case studies), который стал применяться на курсах делового английского языка. Такая результативность объясняется приведением в гармоничное единство всех сторон профессионального общения. Как правило кейс состоит в следующем: берётся проблемная ситуация и обсуждается в группе, чтобы проанализировать возможные варианты развития

этой проблемы и найти оптимальное решение. В результате обучающиеся должны решить поставленные перед ними коммуникативные задачи через чтение, монолог и диалогическую речь, которые входят в состав кейса, что значительно приближает их к реальной жизненной ситуации [3].

В настоящее время студенты имеют множество вариантов использования компьютерной техники в процессе обучения английского языка: использование программы PowerPoint, сети Интернет, всевозможные обучающие и тестовые программы. С учетом вышесказанного преподавателю предлагается помочь студентам в поиске информации доступной в сети Интернет, которая ассоциируется с познанием какой либо англоязычной страны, его истории, достопримечательностям, культуре и политическом устройстве.

Основной большей части кейсов выступают реальные бизнес-примеры, которые берутся из жизни, это создаёт возможность гуманитарной сфере максимально раскрыться, чтобы разработать собственные кейсовые ситуации. Такой творческий процесс можно проводить совместно с обучающимися, что будет весьма полезно и для учебного заведения, и для будущих специалистов. Благодаря тому, что к разработке будут привлечены представители молодого поколения, их свободная ориентация в Интернете будет способствовать поиску более интересных материалов для их сокурсников. Это выступит стимулированием творческой активности при правильной поставке задачи.

В целях создания перспективного и глубокого изучения английского языка целесообразно организовать международные студенческие конференции в форме презентаций. Стоит отметить другое не менее важное предложение, которое касается сотрудничества профильных кафедр с иностранными и российскими издательствами. Суть сотрудничества сводится к дополнению актуальных материалов и созданию совместного учебного пособия.

Необходимо обратить внимание на перспективу расширенного использования аудирования как основного средства обучения студентов английскому языку. Главный акцент преподавания аудирования – приобретение у студентов навыков догадки, умение разгадать смысловую часть речи собеседника. В целях совершенствования аудирования английского языка предлагается применять метод дискуссии и проблемное обучение, под которыми подразумевается решения задания несколькими путями.

Важно отметить, что в преподавании английского языка студентам не хватает деловых игр и дебатов.

Бесспорное превосходство специалистов со знанием английского языка подтверждается тем, что для карьерного роста специалистов существует градация в оплате труда и зарплата специалистов, владеющих английским языком, на 10-20% выше. Значительные изменения за последнее время на рынке труда, где увеличилась доля иностранного капитала, существенно снижает необходимость в неквалифицированных услугах специалистов, которые не идут в ногу со временем. Поэтому студентам, обучающимся на профессии, при которых необходимо каждый день пользоваться английским языком, очень важно знать его именно на высоком профессиональном уровне, чтобы профессия приносила достойный доход и карьерный рост, и, следовательно, годы учебы не пропали даром.

Таким образом, в заключении можно сказать, что изучение английского языка на гуманитарных специальностях отличается необходимостью дополнения в лекции таких материалов, которые приблизили бы возможности гуманитарного мышления к мышлению техническому. И это, несомненно, даст свои результаты. Мы вносим следующие предложения:

1. Необходимо введение профессионального иностранного языка на втором году обучения после прослушивания курса по специальности, поскольку базовые знания по профессиональному направлению обеспечат лучшее понимание понятий своей специализации на иностранном языке.

2. В целях создания перспективного и глубокого изучения английского языка целесообразно организовать международные

студенческие конференции в форме презентаций. Предлагается помочь студентам в поиске информации доступной в сети Интернет, которая ассоциируется с познанием какой либо англоязычной страны, его истории, достопримечательностям, культуре и политическом устройстве.

3. Главный акцент преподавания аудирования – приобретение у студентов навыков догадки, умение разгадать смысловую часть речи собеседника. В целях совершенствования аудирования английского языка предлагается применять метод дискуссии и проблемное обучение, под которыми подразумевается решения задания несколькими путями.

4. В целях создания перспективного и глубокого изучения английского языка целесообразно организовать международные студенческие конференции в форме презентаций. Стоит отметить другое не менее важное предложение, которое касается сотрудничества профильных кафедр с иностранными и российскими издательствами. Суть сотрудничества сводится к дополнению актуальных материалов и созданию совместного учебного пособия.

5. Для повышения продуктивности людей с гуманитарным мышлением им нужно разнообразие в деятельности. Для них может быть необычным, например, грамматическое правило или порядок слов в предложении, заключённые в таблицы и наглядные рисунки. Тем самым следует приблизить их к техническому мышлению. Наглядность послужит образом для запоминания закономерности или правила построения английской фразы, которое, как мы знаем, отличается от построения фразы русского языка.

Литература

1. Багрова А.Я. Формирование коммуникативных умений в чтении // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М.: МГЛУ, 1998. С. 44 – 50.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М.: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Кравченко М.П. Использование кейсовой методики (CASE STUDY) в преподавании делового иностранного языка студентам неязыковых специальностей [Электронный ресурс]. URL.: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-128263.html> (дата обращения: 04.12.20)
4. Лушинская О.В., Савич Е.В. Моделирование профессиональной личности в дискурсе инструкций к учебным заданиям // Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия. Минск: БГУ, 2015. С. 111 – 139.
5. Чалченко Е.М. Программа спецкурса (элективного курса) «Деловой английский» [Электронный ресурс]. URL.: <http://festival.1september.ru/articles/612423/> (дата обращения: 04.12.20)
6. Чеснокова Н.Е. Проблемы обучения языку специальности студентов неязыковых вузов // Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 77 – 81.
7. URL.: <http://lingvopro.abbyyonline.com/ru/Translate/en-ru/business> (дата обращения: 04.12.20)

References

1. Bagrova A.YA. Formirovanie kommunikativnyh umenij v chtenii. Kommunikativnaya orientirovannost' obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. M.: MGLU, 1998. S. 44 – 50.
2. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: posobie dlya uchitelya. M.: ARKTI-Glossa, 2000. 165 s.
3. Kravchenko M.P. Ispol'zovanie kejsovoj metodiki (CASE STUDY) v prepodavanii delovogo inostrannogo yazyka studentam neyazykovyh special'nostej [Elektronnyj resurs]. URL.: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-128263.html> (data obrashcheniya: 04.12.20)
4. Lushchinskaya O.V., Savich E.V. Modelirovanie professional'noj lichnosti v diskurse instrukcij k uchebnym zadaniyam. Modelirovanie effektivnoj rechevoj kommunikacii v kontekste akademicheskogo i professional'no orientirovannogo vzaimodejstviya. Minsk: BGU, 2015. S. 111 – 139.
5. CHalchenko E.M. Programma speckursa (elektivnogo kursa) «Delovoj anglijskij» [Elektronnyj resurs]. URL.: <http://festival.1september.ru/articles/612423/> (data obrashcheniya: 04.12.20)
6. CHesnokova N.E. Problemy obucheniya yazyku special'nosti studentov neyazykovyh vuzov. Pedagogika vysshej shkoly. 2016. № 1 (4). S. 77 – 81.
7. URL.: <http://lingvopro.abbyyonline.com/ru/Translate/en-ru/business> (data obrashcheniya: 04.12.20)

*Karipidi A.G., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Baturyan M.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin*

FEATURES OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE IN HUMANITARIAN SPECIALTIES

Abstract: the purpose of the study is to identify the difference in teaching English depending on the specialty. Research objectives: characterization of the English language for technical specialties, highlighting the components of spoken English, description of the content of teaching foreign languages at non-linguistic faculties of higher education, characterization of teaching aids and textbooks for teaching a professional foreign language, consideration of teaching English using the example of business English and methods of its study, characteristics case method in business English courses, justification of the advantages of specialists who speak English.

The practical significance of the study lies in the fact that its results, main conclusions and generalizations contribute to a deeper understanding of the structure, characteristics, and mechanism of teaching English in the humanitarian specialties. And also that the work presents a system of the most effective techniques and methods for teaching the English language. This system of methods can be applied in the activities of a teacher in educational institutions.

Keywords: business English, humanities, vocabulary, grammar, methodology

*Коннова А.Л., аспирант,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОЕ ПОЛЕ «МУЗЫКА» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов является ключевым в современной методике обучения иностранным языкам, вследствие чего представляется целесообразным создание методики обучения культурно маркированной лексике. Именно ассоциативные поля позволяют проникнуть в языковое сознание носителей языка. Использование лингвокультурологического подхода к формированию содержания обучения русскому языку как иностранному способствует оптимизации формирования лингвокультурологической компетенции студентов. Целью данной работы является анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента, проведённого на основе анализа и сегментирования ассоциативно-семантического поля «музыка» по данным различных словарей, поскольку именно ассоциативный потенциал слова должен учитываться при формировании содержания обучения лексике. В качестве стимулов для проведения ассоциативного эксперимента в работе представлены ядерные лексемы данного лексико-семантического поля. Одной из задач исследования является сравнение результатов свободного ассоциативного эксперимента с данными «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова. Подобные исследования являются неотъемлемой частью национально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при планировании занятий и составлению упражнений по русскому языку как иностранному по данной лексической теме, а также при создании учебников и учебных пособий для китайских студентов, изучающих русский язык.

Ключевые слова: лингвокультурология, содержание обучения лексике, ассоциативно-вербальное поле, методика обучения русскому языку как иностранному, свободный ассоциативный эксперимент, ядерные лексемы поля

При лингвокультурологическом подходе к обучению лексике иностранного языка принципиально важным является учет ее коннотативного содержания (ассоциативного, оценочного), эксплицитировать которое в учебных целях позволяют результаты психолингвистических экспериментов [1].

Результаты экспериментов по восприятию корреспондирующих слов родного и иностранного языков в изолированном виде показали, что богатству ассоциаций, вызываемых словом родного языка, противостоит почти полное отсутствие подобных ассоциаций при восприятии слова на изучаемом языке [3], иными словами «иноязычное слово само по себе не приобретает активность своего эквивалента на родном языке, т.е. его употребление во внутренней и внешней речи не приводит к возбуждению тех следов, которыми обросло слово-эквивалент» [7, с. 45]. Следовательно, иноязычное слово способно вызывать ассоциативные связи и само активизироваться только в случае заново сформированной специальной сети связей с другими иноязычными образованиями, отражающими их свойства, признаки и функции в нейронных записях речевых ситуаций. Можно сделать вывод о том, что вне связей слово не существует. То есть, хотя заучивание отдельных слов при изу-

чении языка остаётся необходимым, однако может быть неэффективным без формирования ассоциативных связей. Почти на всех уровнях изучения языка обучающемуся необходима помощь преподавателя в формировании подобных связей. Таким образом, очевидна необходимость включения работы с ассоциативно-вербальными полями в содержание обучения иностранному языку. Кроме заданий и упражнений, направленных на формирование ассоциативных связей, представляется целесообразным использовать ассоциативные словари в ходе обучения, а также обучить аудиторию работать с такими словарями самостоятельно.

Основная особенность ассоциативных словарей состоит в том, что они являются словарями дескриптивного, то есть описательного, а не нормирующего или предписывающего типа [5, ч. 1]. То есть, можно сделать вывод, что задача ассоциативного словаря заключается в представлении фактов (реакций), которые были получены в ходе свободных ассоциативных экспериментов. Перед пользователем же стоит задача интерпретации приведённых фактов.

Ассоциативно-вербальные поля, зафиксированные в ассоциативных словарях, представляют собой сеть ассоциируемых слов. Ю.Н. Караулов в своих работах подчёркивает, что ассоциативно-

вербальные поля служат «зеркалом» ментально-эмоционального состояния языка его носителя [5, ч. 1]. Они открывают путь за пределы лексикографически зафиксированной лексики и позволяют проникнуть в языковое сознание носителей языка.

В данной работе предметом описания является ассоциативный потенциал ключевых лексем, входящих в лексико-семантическое поле «музыка», насчитывающее в русском языке около 500 лексем. Объем и структура данного поля были рассмотрены в ранее в статье «Объём и структура лексико-семантического поля «музыка» в содержании обучения русскому языку как иностранному (по данным идеографических словарей) [2]. Для выявления ассоциативного потенциала лексико-семантического поля «музыка» нами был использован «Русский ассоциативный словарь» под ред. Ю.Н. Караулова (РАС), в который в качестве стимулов включены две центральных лексемы поля «музыка»: 1. музыка (101 реакция), 2. музыкант (104 реакции), а также наиболее употребительная лексема рассматриваемого поля - песня (530 реакций).

Рассмотрим ассоциативно-вербальное поле «песня». На стимул «песня» в словаре представлены 530 реакций, в том числе широкий ряд единичных реакций. Наиболее употребимыми реакциями оказались: весёлая (33), музыка (22), хорошая (21), льётся (16), звонкая (15), любимая (13). Невозможно не отметить тот факт, что почти все наиболее частотные реакции отражают позитивные ассоциации респондентов. Подобные результаты могут указывать на то, что песня в русской культуре связана с радостными событиями и приподнятым настроением.

Таким образом, рассматривая представленные реакции, возможно выделить наиболее выраженные направления ассоциирования, отражающие особенности национального языкового сознания:

1. Характеристики жанрового характера: народная, русская народная, лирическая, шлягер, строевая, эстрадная, марш и др.

2. Эмоционально-оценочное восприятие песни: любимая, задушевная, душевная, красивая, хорошая, унылая, плохая, весёлая, близкая, грустная, задорная, далёкая, мелодичная, протяжная, радостная, бессмысленная, вдохновляющая, занудная, интересная, классная, напевная, нежная, нудная, плохая, пошлая, прекрасная, родная, тоскливая и др.

3. Содержание песни: о любви, о дружбе, о друге, про меня, о Родине, белые розы, о воле, о жаворонке, о зайцах, о мире, о молодости, о море, о ней, о сказке, о тебе и др.

4. Связь с прецедентными текстами: *о соколе, о Буревестнике, нас связала, строить и жить помогает, остаётся с человеком, про купца Калашникова, о Ленине, Тачанка и др.*

5. Связь с прецедентными именами (имена исполнителей и композиторов): *Гребенщиков, Паулса, Шаинский, Александр Малинин и др.*

6. Связь с идиоматическими словосочетаниями: *лебединая, без слов, льётся, спета, и др.*

Следует отметить, что данное ассоциативное поле прежде всего отражает эмоционально-оценочное восприятие песни и содержит значительное число прецедентных явлений, отражающих особенности русской культуры.

Обратимся к содержанию ассоциативно-вербального поля «музыка» по данным РАС. В данном поле представлена 101 реакция, самыми частотными из которых являются: *классическая (6), играет(5), красивая(5), слушать(4), звучит(3), пианино(3), приятная(3).*

Рассмотрев все представленные реакции, мы выделили наиболее распространённые векторы ассоциирования, связанные с лексемой *музыка*:

1. Дифференциация по жанрам: *классика, классическая, рок, органная, венчальная, классическая и др.*

2. Музыкальные инструменты: *гитара, органная, пианино и др.*

3. Эмоционально-оценочное восприятие: *красивая, приятная, хорошая, чудесная, любовь, любима, клевая, любовь, плохая, горе, лёгкая, блаженство, кайф, люблю, прекрасная, спокойная, спокойствие, мир, тёплая, чудесная и др.*

4. Прецедентные имена (имена исполнителей и композиторов): *Бах, Бетховен, Верди, Чайковский, Алиса, Штрауса, Metallica и др.*

5. Прецедентные тексты: *нас связала, все говорят, нет правды на земле, играла*; а также и устойчивые словосочетания: *души, для души и др.*

Из данного ассоциативного ряда видно, что музыка вызывает значительное число эмоциональных реакций, главным образом, положительных. Важным направлением ассоциирования является имя любимого музыканта (исполнителя или композитора), причём в данном ассоциативном ряду упоминаются как имена великих русских композиторов (например, Чайковский), так и имена зарубежных композиторов и музыкантов (Бах, Metallica). Одно из направлений ассоциирования составляют наиболее популярные музыкальные инструменты (пианино, гитара, органная).

В ассоциативно-вербальном поле «музыкант» представлено 104 реакции, из которых самыми частотными являются следующие: *скрипач (13),*

скрипка (7), гитара (4), слепой (4), талантливый (4), весёлый (3), гитарист (3), играет (3).

В данном ассоциативно-вербальном поле можно выделить следующие наиболее распространённые направления ассоциирования:

1. Эмоционально-оценочное восприятие: *плохой, отличный, классный, дурень, идиот, умелый, чудной человек и др.*

2. Персоналии: *Маликов, Чайковский, Вивальди, Леверкюн и др.*

3. Прецедентные тексты: *бременский, скрипач на крыше и др.*

4. Конкретные направления профессиональной деятельности: *скрипач, гитарист, трубач и др.*

5. Внешний вид и социальные характеристики: *лысый, бедный, самоучка, несостоятельный, ипохондрик, несостоявшийся, чудной человек и др.*

Из данного ассоциативного ряда видно, что наиболее ярким музыкальным исполнителем для носителей русского языка является скрипач, который воспринимается как высокий профессионал и мастер своего дела. Кроме того, в данном ассоциативном ряду зафиксированы и негативные ассоциации (*идиот, так себе, бедный, несостоявшийся, плохой, дурень, чудной человек и др.*), что может быть объяснено как невысоким профессионализмом отдельных представителей профессии, так и не всегда высокими доходами музыкантов и их, так называемой, оторванностью от реальной жизни.

Для выявления динамики представлений о музыке у носителей русского языка был проведён свободный ассоциативный эксперимент. С помощью социальных интернет-сетей было опрошено 40 носителей русского языка и 25 носителей китайского языка, изучающих русский язык в РГПУ им. А.И. Герцена в возрасте от 20 до 30 лет. Испытуемые должны были написать свои первые ассоциации на стимулы *музыка, музыкант и песня*.

Музыка (80 реакций, носители русского языка): *душа, мелодия, искусство, нота, жизнь, гармония, удовольствие, пианино, природа, радио, эмоции, сердце, вечность, весна, инструмент, лес, рок, оркестр, стихия, маршрутка, Бах, звуки, стихия, песня, эстрада, дивная, настроение, море, филармония, труд, лес и др.*

Музыка (40 реакций, носители китайского языка): *эмоция, движение, ритм, лирический, размышление, ночь, надежда, свободно, популярная, настроение, энергия, культура, наслаждение, слух, пианино, искусство и др.*

Из данных рядов ассоциаций видно, что как для носителей китайского языка, так и для носителей русского языка, эмоционально-оценочный компо-

нент восприятия является важнейшим. Кроме того, «пианино» – единственный музыкальный инструмент, который встречается в реакциях респондентов обеих культур.

Музыкант (59 реакций, носители русского языка): *артист, талант, скрипач, Билан, аккордеонист, бедный, Цой, Гребенников, Басков, Август Раш, рокер, трубадур, двигатель, сердце, творит, творец, дар, жизнь, уличный, мир, вдохновение, нерв, классика, гитарист, Бетховен, костюм, счастливый человек, раздолбай, гитара, отражения, пьяный, виолончелист, память, трудяга и др.*

Музыкант (40 реакций, носители китайского языка): *умный, свободный, счастливый, перформанс, культура, родина, Дебюсси, синекода, монтаж, независимый, профессиональный, очаровательный, джентельменский, изящный, трудолюбивый, пианино и др.*

Как уже было отмечено, для российских респондентов характерно связывать лексему *музыкант* не только с положительными, но и с негативными характеристиками. Это подтверждается и данным экспериментом (*раздолбай, бедный, пьяный и др.*). Такого направления в реакциях носителей китайского языка не зафиксировано, то есть отсутствуют реакции, связанные с недостаточным профессионализмом, невысоким социальным статусом, образом жизни музыканта и пр. Напротив, среди реакций носителей китайского языка зафиксирован ряд положительных характеристик (*счастливый, трудолюбивый, очаровательный, умный*). Кроме того, носители китайского языка часто ассоциируют профессию музыканта со свободой (*независимый, свободный и др.*), а также с важнейшими для народа реалиями (*культура, родина*). В реакциях русскоговорящих респондентов представлены наименования конкретных исполнителей (*аккордионист, скрипач, гитарист*). Подобные реакции отсутствуют в ассоциативном поле носителей китайского языка.

Песня (50 ассоциаций, носители русского языка): *голос, соловей, жизнь, чувства, музыка, народная, задорная, строить и жить помогает, лейся, помощь, сердце, Wake me up, искренность, наушники, полёт души, красота, серенада, нота, история, эмоции, волна, строевая, весёлая, фольклор, льётся, слова, крылья, популярность, продукт и др.*

Песня (40 ассоциаций, носители китайского языка): *пение, тон, личность, фолк, альтернатива, истеричный, грустный, массовая, народная, популярная, рэп, Adele, китайский язык, гуандунский язык, популярный, мелодия, лёгкий и др.*

Ассоциации на стимул *песня* у носителей русского и китайского языков частично совпадают тематически: жанровая классификация (*народная, поп, реп и др.*), эмоциональная составляющая восприятия (*эмоции, чувства и др.*). Однако у носителей китайского языка часто встречаются ассоциации с конкретным языком (*китайский язык, гуандунский язык*).

При обобщенном анализе полученных данных можно отметить как общее, так и различное в отношении к музыке.

Данные свободных ассоциативных экспериментов показывают, что в основном реакции современных студентов совпадают с реакциями респондентов, зафиксированных в «Русском ассоциативном словаре» под ред. Ю.Н. Караулова: особенно широко в обоих случаях представлены реакции, демонстрирующие эмоционально-оценочное восприятие. Однако следует отметить, что среди реакций участников свободного эксперимента отсутствуют прецедентные тексты, которые очень широко представлены в РАС.

Является очевидным, что и для китайских, и для русских респондентов особую важность представляет эмоционально-оценочное отношение к музыке. Кроме того, зафиксирован ряд схожих

реакций, относящихся к жанровой дифференциации музыки.

Однако были выявлены следующие принципиальные различия:

- среди реакций китайских респондентов представлены некоторые реакции, подчёркивающие патриотичность восприятия музыки;

- китайские респонденты подчёркивают связь музыки со звучанием родного языка;

- несмотря на то, что в реакциях китайских и русских респондентов зафиксирован эмоционально-оценочный компонент, отношение к профессии музыканта различно в данных культурах: китайские респонденты характеризуют профессию музыканта исключительно положительно, у русских респондентов встречаются негативные характеристики.

Таким образом, при лингвокультурологическом подходе к обучению русскому языку, предполагающем учет особенностей языкового сознания носителей языка, представляется целесообразным учитывать сходства и различия в направлениях ассоциирования, актуальные для формирования содержания обучения иностранных студентов, изучающих русский язык.

Литература

1. Васильева Г.М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 22 – 25.
2. Васильева Г.М., Коннова А.Л. Объём и структура лексико-семантического поля «музыка» в содержании обучения русскому языку как иностранному (по данным идеографических словарей) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 47 – 49.
3. Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А. и др. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / под ред. проф. И.П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-русистов: (Включённое обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. М., 1990.
5. Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. и др. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Рос. акад. наук. М.: АСТ: Астрель, 2002.
6. Система лексических минимумов современного русского языка. 10 лексических списков. От 500 до 5000 самых важных русских слов / Под ред. В.В. Морковкина. М.: Астрель, АСТ, 2003. 768 с.
7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. 4-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2017. 509 с.

References

1. Vasil'eva G.M. Lingvokul'turologicheskie osnovaniya izmeneniya yazykovoj ocenki. Mir russkogo slova. 2012. № 1. S. 22 – 25.
2. Vasil'eva G.M., Konnova A.L. Ob'yom i struktura leksiko-semanticheskogo polya «muzyka» v sodержanii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (po dannym ideograficheskikh slovarej). Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 63-4. S. 47 – 49.
3. Lysakova I.P., Vasil'eva G.M., Vishnyakova S.A. i dr. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoe posobie dlya vuzov. pod red. prof. I.P. Lysakovoj. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2016. 320 s.

4. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo:dlya zarubezhnyh filologov-rusistov: (Vkluychonnoe obuchenie). pod red. A.N. SHCHukina. M., 1990.

5. Karaulov YU.N., CHERkasova G.A., Ufimceva N.V. i dr. Russkij associativnyj slovar': v 2 t. Ros. akad. nauk. M.: AST: Astrel', 2002.

6. Sistema leksicheskikh minimumov sovremennogo russkogo yazyka. 10 leksicheskikh spiskov. Ot 500 do 5000 samyh vazhnyh russkih slov. Pod red. V.V. Morkovkina. M.: Astrel', AST, 2003. 768 s.

7. SHCHukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie. 4-e izd., ster. M.: FLINTA, 2017. 509 s.

*Konnova A.L., Postgraduate,
Herzen State Pedagogical University of Russia*

ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD “MUSIC” IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

Abstract: the formation of linguoculturological competence of foreign students is very important in the modern method of teaching foreign languages. That is why it seems relevant to create a methodology for teaching culturally marked vocabulary. Associative fields allow to penetrate the linguistic consciousness of native speakers. The usage of a linguoculturological approach to the formation of the content of teaching the Russian language as a foreign language helps to optimize the formation of the linguoculturological competence of students. The purpose of this work is to analyze the results of an associative experiment conducted on the basis of the analysis and segmentation of the associative-semantic field "music" according to various dictionaries, as it is the associative potential of a word that should be taken into account when forming the content of vocabulary training. The main lexemes of this lexico-semantic field are presented in the paper as incentives for conducting an associative experiment. One of the tasks of the study is to compare the results of our associative experiment with the data of the "Russian Associative Dictionary" edited by Yu.N. Karaulov. Such studies are an integral part of a national-oriented approach to foreign language education. The practical significance of the study is determined by the possibility of using its results in planning classes and compiling exercises in the Russian language as a foreign language on a given lexical topic, as well as in creating textbooks for Chinese students studying Russian.

Keywords: linguoculturology, content of teaching vocabulary, associative-verbal field, method of teaching Russian as a foreign language, associative experiment, main field lexemes

*Мухидинов М.Г., кандидат педагогических наук, доцент,
Абдуразаков М.М., доктор педагогических наук, доцент,
Дагестанский государственный университет народного хозяйства,
Батыгов З.О., кандидат педагогических наук, доцент,
Ингушский государственный университет*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье описываются возможности использования современных цифровых технологий в образовательной деятельности педагога, которые обеспечивают высокий методический уровень учебного процесса за счет насыщения урока оперативной учебной информацией, осуществления контрольных мероприятий. Авторы отмечают, если применять в учебном процессе инструментарий цифровой образовательной среды (ЦОС), это облегчает организацию исследовательской деятельности обучающихся, и: позволяет достигнуть более высокие и качественные образовательные результаты; актуализирует вектор практической направленности обучения; усиливает познавательную и творческую деятельность обучающихся; формирует у обучающихся образовательные компетенции.

По мнению авторов, реализация образовательной деятельности с использованием ЦОС позволяет: развивать ученика как творческую личность способного конструктивно мыслить имеющего высокий уровень коммуникативных умений; формировать умения принимать нестандартные ролевые решения и совершенствовать навыки исследовательской работы.

В завершении авторы отмечают, что ЦОС – сложное и многогранное явление, а его использование в образовании трансформирует деятельность всех участников учебного процесса, в том числе и ролевые позиции педагога.

Ключевые слова: цифровая экономика, образовательных результатов; цифровое образование; образовательные результаты; цифровая образовательная среда; цифровые технологии; деятельность педагога; цифровая модернизация системы образования; цифровая технология обучения; цифровая грамотность; ролевые позиции педагога; профессиональное развитие педагога; информационная трансформация образования; электронное обучение; модель цифрового образования

Одним из самых массовых процессов в современном социуме является процесс проникновения цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Во всех странах активизировался процесс создания необходимых условий для развития цифровой экономики, а автором термина «цифровая экономика» является программист из США Н. Негропonte [10].

По мнению отечественных исследователей В.В. Иванова, Р.В. Мещерякова и А.А. Энгватовой [11], «цифровая экономика» это часть экономики, реализуемая через Интернетом и которую можно формализовать в логические схемы и дополняет реальную экономику. Использование этого термина в массовом обиходе обозначает хозяйственную деятельность, которой базовый ключевым компонентом производства являются цифровая информация, позволяющая повысить эффективность производственной деятельности и технологий продажи, доставки товаров или услуг [6].

В современной России актуализированы ряд инициатив, которые необходимы для развития цифровой экономики, и повысят: конкурентоспособность страны; качество жизни людей; уровень

показателя эффективности экономики; уровень национального суверенитета.

Декабре 2016 года в своем послании Федеральному Собранию президент РФ предложил разработать программу формирования цифровой экономики с опорой на и российские компании и научно-исследовательские центры.

Через полгода, на С.-Петербургском экономическом форуме актуализирована задача: увеличения выпуска специалистов для цифровой экономики; формирование цифровой грамотности людей; цифровая модернизация системы образования на всех уровнях.

Под реализацию этих задач формируется нормативно регламентирующие документы, а именно: распоряжение правительство РФ от 28.07.2017 год утвердила программу «Цифровая экономика Российской Федерации»; государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 годы; Указ Президента РФ №203 от 09.05.2017 №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» и др.

В условиях цифровой трансформации экономики в российском образовании решаются множест-

во задач, в рамках решения которых президиум Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам в декабре 2017 г., анонсировал проект «Цифровая школа», реализуемые за период 2018-2024 гг., в рамках которого в образовательных организациях необходимо создать цифровую образовательную среду (ЦОС), которая предназначена, для информационного; сопровождения всех видов учебной работы обучающихся; наполнение содержания профессиональной деятельности педагогами; ориентирования на цифровое обновление современной школы.

Сегодня в научной литературе и не только обсуждают «цифровую» модернизацию школ в России, но основным документом регламентирующий этот процесс, является проект «Цифровая школа» реализуемый в рамках Федерального проекта «Образование». Целью реализации этого проекта является создание глобального информационного образовательного пространства России, которая обеспечит полноценное электронное обучение и неограниченный доступ к любой учебной информации планеты. Для уточнения проблемных вопросов вокруг понятия ЦОС, приведем небольшой обзор определений этого понятия:

- М.Э. Кушнир, решает, что ЦОС- это открытую информационная среда обеспечения образовательных задач [7];

- В.П. Горемыкин, отмечает, что ЦОС – это интеграция информационного, технического, учебного методического обеспечения обучения [3];

- ЭОС вуза И.Г. Захарова понимает, как систему, которая аккумулирует: программно-методические, организационные, технические ресурсы; интеллектуальный, культурный потенциал вуза; содержательный и деятельностный компоненты обучения; обучающихся и педагогов; управление самой системой [4]

- Согласно мнения А.В. Барабанщика ЭОС – это педагогическая система со всеми его составляющими [2];

- О.А. Ильченко рассматривает ЭОС как цельное информационное пространство вуза, которая интегрирует подсистемы: административную; информационную, коммуникативную; электронный деканат; тестовая подсистема; экономическую [5];

- по мнению В.Г. Лапина ЦОС – это набор ресурсов обеспечения учебного процесса и управления профессиональной образовательной организацией [8].

Некоторые авторы, рассматривая сферу образования как часть информационного пространства

социально-информационной среды общества, рассматривает его в трех измерениях: первое это субъекты образования, как база информационно-образовательного пространства; второе это средства обучения, информационно-образовательные, электронные ресурсы, ресурсы медиасреды; третье – это электронные технологии и средства коммуникации [13]. В рамках этой модели ЦОС имеет свои проекции во всех трех измерениях.

Востребованность ЦОС в образовании, можно объяснить тем, что она создает условия для формирования у всех участников образовательного процесса важных качеств и умений, актуальных в информационном обществе и определяющих их востребованность в нём: информационная активность; медиа грамотность; глобального мышления; готовность к динамическому образованию; способность к решению творческих задач; формирование командных навыков; готовность работать в команде; информационная коммуникативность; профессиональная мобильность; воспитание гражданского сознания и др.

Использование современных цифровых технологий обеспечивает педагогу возможность реализовать урок на более высоком методическом уровне, за счет насыщения урока оперативной учебной информацией, осуществления контрольных мероприятий. Обучаемый осознанно и глубже воспринимают более яркую и необычную информацию, что в итоге легче можно усвоить сложные темы.

Применение в учебном процессе инструментальной ЦОС облегчает организацию исследовательской деятельности обучающихся, что: позволяет достигнуть более высокие и качественные образовательные результаты; актуализирует вектор практической направленности обучения; усиливает познавательную и творческую деятельность обучающихся; формирует у обучающихся образовательные компетенции.

Базовые педагогические цели использования цифровых технологий на занятиях состоят в развитии: личности обучающегося как творческую личность способного конструктивно мыслить имеющего высокий уровень коммуникативных умений; умения принимать нестандартные ролевые решения и совершенствовать навыков исследовательской работы.

Использование цифровых технологий в обучении это:

- проектирование и разработка педагогических средств образовательного назначения: игровые, обучающие, тренажеры, диагностирующие, контролируемые и моделирующие;

- разработка учебных сайтов и методических и дидактических материалов;
- управление реальными объектами учебной организация;
- проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями и т.д.

При использовании цифровых технологий педагог должен стремиться к раскрытию всех сторон личности: познание; мораль; нравственность; творчество; коммуникативность; эстетического. Чтобы обеспечить высокие образовательные результаты необходима профессиональная компетентность в области владения информационными образовательными технологиями, в том числе и цифровыми.

В условиях информационной трансформации образования особо остро стоит проблема развития современной инструментальной базы будущего педагога в современной информационно-коммуникационной образовательной среде [1], в результате развития аналогичных процессов формируется ЦОС.

В решении обозначенных задач современный педагог должен иметь высокий уровень информационно-коммуникативной (ИКТ) компетентности в сфере цифровых образовательных методик, которая обеспечивается за счет наличие Федерального государственного образовательного стандарта и необходимой технологической, методологической и организационной основы:

- непрерывный и широкополосный доступ к каналу интернет и мобильному компьютеру на базе школьной ЦОС;
- наличие мотива у педагога и эффективной системы управления образовательной организацией, на основе существующей ФГОС и ЦОС;
- готовность педагога к самообразованию и повышению ИКТ-компетентности в сфере обновляемых цифровых образовательных технологий.

Профессиональный мотивированный норм цифрового-педагога позволяет ему формировать содержание цифровых знаний и компетенций, так как зарождаются цифровые ценности и ориентиры в педагогическом пространстве: цифровая нацеленность на профессию; сетевое решение схожих профессиональных задач; актуализация сетевого участие в инновационной деятельности в сфере образования.

Таким образом, цифровизация образования переводит структурные и содержательные компоненты образовательного процесса на инновационные рельсы, а именно: учебную деятельность и методическая работа; требований к педагогу;

трансформация роли личности ученика; модель роли учебного заведения; объем доступных информационных и цифровых ресурсов.

Цифровые, информационные и телекоммуникационные технологии обучения провоцируют условия:

- развития, формирования и распространения знаний, умений; обновление содержания и методов как обучения, так и преподавания;
- расширения открытого сетевого доступа пользователя к образовательным услугам общего и профессионального образования;
- изменение интеллектуальной роли педагога в образовательном процессе.

Эффективность цифровой трансформации в сфере образования во многом определяется наличие высокого профессионализма всех участников образовательного процесса в сфере современных информационных и цифровых технологий, а дирижерская палочка должна находиться в руках педагога. Результатом этого процесса, должна способствовать решению следующих задач: формирование набора цифровых компетенций у педагога и у обучающихся; внедрение цифровых технологий в обучение; усиление вектора мотивации обучаемых в направлении приобретения новых знаний и формирования навыков, в том числе в сфере программирования; приобретают креативного мышления в условиях развитии цифровой экономики.

Все это требует от педагога высокого уровня владения цифровыми технологиями и побуждает постоянно совершенствовать уровень профессионализма в этой сфере. Как известно одним из инновационных трендов современной системы образования сетевые образовательные технологии, которые опираются на сетевую активность участников образовательного процесса и использование социальных сетей в качестве образовательных ресурсов. Для тиражирования передового педагогического опыта используются удаленные мастер-классы или тренинги.

Реализация цифрового обучения через использование сетевых технологий имеет ряд преимуществ: образовательная гибкость; учебная мобильность; информационная технологичность; оперативная диалогичность; интерактивность; ориентация на восприятие мультимедиа информации. В связи с этим фактом является, что одной из базовых компетенций профессиональной компетентности педагога является уровень готовности его использовать сетевых технологий в образовательном процессе.

Современный педагог-профессионал хорошо ориентируется во множестве Интернет-ресурсов, которые обеспечивают эффективность его профессиональной деятельности, повышают эффективность обучения и качество преподавания. Возможные виды образовательной деятельности в условиях использования ЦОС при этом могут стать следующие формы деятельности педагога:

- выявление «белых пятен» традиционной модели обучения и выявление возможностей цифровых технологий в решении этих педагогических задач;

- формирование цифровой грамотности обучающихся через актуализацию их участия в сетевых образовательных проектах;

- повышение уровня профессиональной готовности педагога в сфере цифровых технологий через изучение методики проектной деятельности в рамках реализации сетевого образовательного проекта;

- актуализация учебной деятельности работе в сетевых профессиональных сообществах через вебинары, интернет-мероприятия и образовательные педагогические конкурсы;

- тиражирование своего педагогического опыта на сетевых конференциях.

- проектирование и разработка цифровых электронных образовательных ресурсов.

Результатом образовательной деятельности педагога в условиях использования ЦОС будут знания, умения, навыки и компетенции, которые невозможно сформировать в рамках только формального обучения:

- выявление целей эксплуатации цифровых технологий для своего профессионального роста;

- умения и навыки адаптации цифровых электронных ресурсов для организации образовательного процесса;

- проектирование и адаптация учебного сетевого проекта.

- высокий уровень предметной компетентности в сфере цифровых технологий;

- навыки презентирования своего опыта работы в цифровом пространстве;

- практические навыки и опыт разработки цифровых образовательных ресурсов;

- практическая реализация дидактических возможностей групповой работы в условиях актуализации сетевых технологий.

- актуализация деятельности участников учебного процесса в сетевые образовательные сообщества;

- адаптация авторского опыта работы в ЦОС в своей практике;

- тиражирование эффективных образовательных методик своей профессиональной деятельностью в цифровое образовательное пространство.

Результат этих трансформаций может быть: высокий цифровой профессионализм и готовность к использованию педагогических технологий и методов адаптации электронных образовательных ресурсов.

К таким актуализированным методам в условиях цифрового обучения относятся:

- организация образовательной деятельности обучающихся на базе «облачных» технологий;

- актуализаций технологий электронного и смешанного обучения в ЦОС;

- адаптация дистанционных и on-line курсов в пространство ЦОС;

- цифровое мобильного обучения.

Цифровые трансформации системы образования позволяет: реализовать доступность образовательных ресурсов; расширить образовательные возможности для людей любого возраста; актуализировать цифровые педагогические инструменты; формировать новую виртуальную реальность, в которой скоординированы все компоненты образовательной системы; трансформироваться педагогику в цифровую, позволяющая формировать индивидуальные образовательные маршруты в on-line пространстве.

Обобщая результаты исследования можно отметить, что ЦОС – сложное и многогранное явление, поэтому в научной и социальной литературе встречается разнообразие мнений и определений о ее сущности, содержании и структуре.

Образовательная деятельность в ЦОС трансформирует деятельность всех участников учебного процесса, в том числе и ролевые позиции педагога. В процессе актуализации ЦОС в образовании, наиболее востребованными моделями обучения, являются:

1. Педагог-обучаемый (педагог- группа), в рамках реализации этих моделей педагог может исполнить следующие ролевые позиции: тренер – игротехник; организатор процесса; мотиватор учения; эксперт проектного обучения; проектировщик индивидуальных образовательных траекторий учеников.

2. ЦОС↔обучаемый (группа обучаемых): в рамках реализации этих моделей педагог может исполнить следующие ролевые позиции: технолог-разработчик on-line-курсов; методист on-line курсов; эксперт по методической поддержке on-

line-курсов; сетевой куратор; администратор on-line-платформы; администратор командной проектной работы, менеджер цифровых образовательных сетей; мастер по навигации в сети Интернет-навигации; аналитик и веб-психолог.

3. Педагог↔ЦОС: в рамках реализации этих моделей педагог может исполнить следующие ролевые позиции: монтажёр учебных роликов; тьютор контента; технолог цифровых средств; разработчик цифровых образовательных платформ;

эксперт по электронным образовательным ресурсам.

Реализация той или иной ролевой позиции педагога могут комбинироваться в некоторых случаях, трансформируя содержание традиционных моделей профессиональной деятельности педагога, а в других моделируя новые профессии актуализированные в условиях использования ЦОС в обучении.

Литература

1. Абдуразаков М.М., Мухидинов М.Г. Модель подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности // Педагогика. 2016. № 5. С. 71 – 79.
2. Барабанщиков А.В. Педагогика высшей военной школы. М.: ВПА, 1979. 286 с.
3. Горемыкин В.П. Военное образование: цель – на развитие // Вестн. воен. образования. 2017. № 1. С. 4 – 13.
4. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.
5. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 190 с.
6. Кешелова А.В. Введение в цифровую экономику. М., 2017. 28 с. 7. Кондаков А.М. Цифровое образование: матрица возможностей: презентация. [Электронный ресурс]. 2018. URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (дата обращения: 16.07.2018)
7. Кушнир М. Цифровая образовательная среда. URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a>
8. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55 – 59.
9. Лубков А.В., Каракозов С.Д. Цифровое образование для цифровой экономики // Информатика и образование. 2017. № 8. С. 3 – 6.
10. Негропonte Н. Фундаментальная статья по цифровой экономике [Электронный ресурс]. 1995. URL: <http://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED3-02.html> (дата обращения: 16.07.2018)
11. Урманцева А. Как специалисты понимают цифровую экономику [Электронный ресурс] // РИА Новости: [сайт]. 2017. URL: <https://ria.ru/science/20170616/1496663946.html> (дата обращения: 16.07.2018)
12. Цифровая образовательная среда // Директория онлайн. URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> 2017 (дата обращения: 16.07.2018)
13. Magomed M. Abdurazakov, Yurii G. Korotnikov and Magomed G. Muhidinov. Educational space representation in cyberspace. // SHS Web of Conferences. 2016. Т. 29.С. 01001. DOI:<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901001>

References

1. Abdurazakov M.M., Muhidinov M.G. Model' podgotovki budushchego uchitelya informatiki k professional'noj deyatel'nosti. Pedagogika. 2016. № 5. S. 71 – 79.
2. Barabanshchikov A.V. Pedagogika vysshej voennoj shkoly. M.: VPA, 1979. 286 s.
3. Goremykin V.P. Voennoe obrazovanie: cel' – na razvitie. Vestn. voen. obrazovaniya. 2017. № 1. S. 4 – 13.
4. Zaharova I.G. Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 2003. 46 s.
5. Il'chenko O.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya setevogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2002. 190 s.
6. Keshelava A.V. Vvedenie v cifrovuyu ekonomiku. M., 2017. 28 s. 7. Kondakov A.M. Cifrovoe obrazovanie: matrica vozmozhnostej: prezentaciya. [Elektronnyj resurs]. 2018. URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (data obrashcheniya: 16.07.2018)

7. Kushnir M. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda. URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a>
8. Lapin V.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii. Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2019. № 1 (21). S. 55 – 59.
9. Lubkov A.V., Karakozov S.D. Cifrovoe obrazovanie dlya cifrovoj ekonomiki. Informatika i obrazovanie. 2017. № 8. S. 3 – 6.
10. Negroponte N. Fundamental'naya stat'ya po cifrovoj ekonomike [Elektronnyj resurs]. 1995. URL: <http://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED3-02.html> (data obrashcheniya: 16.07.2018)
11. Urmanceva A. Kak specialisty ponimayut cifrovuyu ekonomiku [Elektronnyj resurs]. RIA Novosti: [sajt]. 2017. URL: <https://ria.ru/science/20170616/1496663946.html> (data obrashcheniya: 16.07.2018)
12. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda // Direktoriya onlajn. URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a> 2017 (data obrashcheniya: 16.07.2018)
13. Magomed M. Abdurazakov, Yurii G. Korotkov and Magomed G. Muhidinov. Educational space representation in cyberspace. SHS Web of Conferences. 2016. T. 29.S. 01001. DOI:<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901001>

*Mukhidinov M.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Abdurazakov M.M., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Dagestan State University of National Economy,
Batygov Z.O., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ingush State University*

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract: the paper describes the possibilities of using modern digital technologies in the educational activities of a teacher, which provide a high methodological level of the educational process due to the saturation of the lesson with operational educational information, the implementation of control measures. The authors note that if they use the tools of the digital educational environment (DEE) in the educational process, it facilitates the arrangement of research activities of students, and: allows achieving higher and better educational results; actualizes the vector of practical orientation of training; enhances the cognitive and creative activity of students; forms students' educational competencies.

According to the authors, the implementation of educational activities using the DEE allows: to develop a student as a creative person who is able to think constructively and has a high level of communication skills; to form the ability to make non-standard role decisions and improve research skills.

In conclusion, the authors note that the DEE is a complex and multifaceted phenomenon, and its use in education transforms the activities of all participants in the educational process, including the role positions of the teacher.

Keywords: digital economy, educational results; digital education; educational results; digital educational environment; digital technologies; teacher's activity; digital modernization of the education system; digital technology of training; digital literacy; role positions of the teacher; professional development of the teacher; information transformation of education; e-learning; digital education model

*Тихомиров С.Н., кандидат педагогических наук, профессор,
Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя*

ИЗМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Аннотация: настоящая статья раскрывает основные изменения принципов государственной регламентации образовательной деятельности высших учебных заведений в связи с переходом на электронное обучение в период пандемии коронавируса. Автором произведен обзор изменений в течение последних лет в области лицензирования образовательной деятельности, государственной аккредитации и государственного контроля (надзора) в сфере образования. Обосновывается вывод о том, что такие тренды перезагрузки контрольно-надзорной деятельности в сфере образования, как прозрачность проверок, внедрение риск-ориентированного подхода, усиление работы по профилактике нарушений, сокращение количества запрашиваемых документов ведут к переносу акцентов с бюрократического подхода на профилактическую работу с организациями в целях повышения качества образования. На основе представленного анализа предлагается внести изменения в существующие принципы государственной регламентации образовательной деятельности в связи с переходом на дистанционное обучение, включающие в себя: одноразовое получение организацией лицензии на право осуществления образовательной деятельности и свидетельства об аккредитации образовательной организации; построение новой государственной информационной системы, осуществляемой контрольно-надзорную деятельность в сфере высшего образования в дистанционном режиме с акцентом на фактические нарушения порядка получения образования.

Ключевые слова: государственная регламентация, образовательная деятельность, вуз, контрольно-надзорная деятельность, электронное обучение

В соответствии со статьей 90 ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» государственная регламентация образовательной деятельности включает в себя несколько основных процедур: лицензирование образовательной деятельности, государственную аккредитацию образовательной деятельности и государственный контроль (надзор) в области образования [8]. Опыт, накопленный в 2020 году в связи эпидемией коронавируса и перехода на электронное обучение, со всей ясностью показал не только ряд проблем и ограничений данной системы, но и продемонстрировал необходимость об изменении некоторых принципов регламентации.

Так, ежегодно Рособrnадзором проводится около 120-150 плановых и около трехсот проверок, осуществляемых вне плана, которые включают в себя госконтроль качества образования и (или) надзор за исполнением требований законодательных норм. Эпидемиологическая ситуация внесла коррективы в планы проверок 2020 г.: в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации и по согласованию с Генеральной прокуратурой проверки, запланированные на период с апреля по декабрь 2020 г., из плана исключены. План 2021 г. не предусматривает увеличения количества выездных мероприятий. Основания для включения в план и проведения вне-

плановых проверок установлены рядом федеральных законов.

Остановимся подробнее на основных изменениях последних лет в области лицензирования образовательной деятельности, государственной аккредитации и государственного контроля (надзора) в сфере образования.

1. Лицензирование образовательной деятельности образовательных организаций высшего образования РФ, независимо от их ведомственной принадлежности и организационно-правовой формы, осуществляется Рособrnадзором [10]. За предыдущие несколько лет Правительством Российской Федерации были внесены изменения в ранее действующее Положение о лицензировании образовательной деятельности, направленные на оптимизацию государственной услуги по лицензированию и сокращение перечня представляемых соискателем лицензии документов. Так для того, чтобы получить лицензию, не требуется предоставлять копии учредительной документации, документацию о составе преподавателей, где вместо копий программ по образованию представляется справка об их наличии за подписью руководителя организации. Из перечня были исключены копии документации, которая подтверждает наличие условий для питания, данные о наличии помещения для деятельности медработников.

Также ряд документов Рособннадзор получает самостоятельно в рамках межведомственного взаимодействия (заключение о соответствии объекта защиты обязательным требованиям пожарной безопасности; санитарно-эпидемиологическое заключение о соответствии санитарным правилам зданий, строений, сооружений, помещений, оборудования и иного имущества, необходимых для осуществления образовательной деятельности; сведения из Единого государственного реестра прав на недвижимое имущество и сделок с ним).

2. Государственная аккредитация. В течение 2019-2020 гг. процедура государственной аккредитации претерпела существенные изменения. В ряде случаев предусмотрено проведение камеральной экспертизы (аккредитация новых образовательных программ, переоформление свидетельства о государственной аккредитации); предоставлена возможность образовательной организации в течение определенного времени устранить несоответствия, выявленные в ходе проведения выездной экспертизы. В соответствии с действующими нормативными актами для прохождения государственной аккредитации образовательные организации представляют в Рособннадзор, наряду с заявлением о проведении государственной аккредитации, только те документы, которыми распоряжается образовательная организация [1, 4]. Информацию из Единого государственного реестра юридических лиц, данные о наличии (отсутствии) лицензии, в том числе на проведение работ с использованием сведений, составляющих государственную тайну, данные об уплате организацией госпошлины за предоставление госуслуги, Рособннадзор получают в порядке межведомственного взаимодействия.

3. Государственный контроль (надзор) в области образования. В качестве основополагающего правового акта в сфере государственного и муниципального контроля с первого июля этого года (исключая отдельные положения) будет ФЗ от 31.07.2020 г. №248 «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» [9]. Этот Федеральный закон предусматривает введение так называемого дифференцированного подхода к проведению контрольных мероприятий, исходя из того, какова степень риска причинения субъектами хозяйственной деятельности вреда (ущерба) ценностям, которые охраняются законодательством.

Отметим несколько ведущих трендов совершенствования контрольно-надзорных мер в области образования:

1. Прозрачность проверок, которая достигается при помощи взаимодействия информационных систем и ведения соответствующих реестров.

2. Внедрение риск-ориентированного подхода, при реализации которого каждое учреждение, занимающееся образовательной деятельностью, отнесут к той или иной категории риска, исходя из чего устанавливается количество проверочных мероприятий.

3. Более усиленная работа, касающаяся профилактики нарушений посредством проведения семинаров и конференций, опубликования результатов проверок, которые были проведены, рекомендаций по устранению наиболее часто встречающихся нарушений, выпуска руководств, в которых содержатся предостережения, и так далее.

4. Совершенствование организации документооборота в сторону сокращения количества запрашиваемых документов, максимального использования системы межведомственного взаимодействия и активного перехода на электронный документооборот.

5. Внедрение новых проверок на основе дистанционного взаимодействия с учебными заведениями, которые предоставляют образовательные услуги, включая, к примеру, контроль за выкладыванием сведений в сети, за соблюдением законодательных норм РФ о защите детей и подростков от сведений, которые способны принести ущерб их психическому здоровью и (или) развитию.

Такая перезагрузка деятельности Рособннадзора ведет к переносу акцентов с бюрократического подхода на профилактическую работу, обеспечение диалога с образовательными организациями в целях повышения качества образования.

Изменения контрольно-надзорной деятельности в образовательной сфере предполагают: изменение системы обязательных требований, объединение по времени процедур лицензирования и аккредитации образовательных организаций высшего образования, переход к новым принципам организации проверочных мероприятий, изменение подхода к оценке качества образовательных услуг [6].

Стоит заметить, что при осуществлении указанных изменений необходимо соблюсти соразмерность административной нагрузки величине ожидаемого ущерба от неисполнения обязательных требований, зависимость частоты проверок от вероятности нарушения обязательных требований и размера ущерба тех ценностей, которые охраняются законодательными нормами, обеспечение верифицируемости соблюдения обязательных требований, формирование четких рекомендаций по

приоритетам устранения нарушений в условиях бюджетных ограничений образовательных организаций.

Число высших учебных заведений постоянно снижается, но количество проверок со стороны соответствующих органов по отношению к ним растет. Данная ситуация указывает на тот факт, что оздоровление системы высшего образования в стране идет крайне медленно, если вообще происходит, и нагрузка на них со стороны контролирующего аппарата не снижается.

Исполнение показателей эффективности не уменьшает вероятность последующих проверок, отмечается нехватка комплекса действенных мер, касающихся контроля качества высшего образования, при котором факты проверок очень часто оторваны от результата мониторинга, и зачастую не согласуются с теми показателями эффективности, которые разработаны министерством.

Таким образом, проведенный рядом российских университетов анализ перечня и содержания обязательных требований показывает необходимость изменений принципов государственной регламентации образовательной деятельности из-за перехода на электронное обучение в связи с пандемией.

Образовательная организация признается нарушителем из-за возможных различий в интерпретации требований объектом и субъектом контроля. Предлагаемые изменения преимущественно направлены на то, чтобы устранить существующие пробелы, которые характерны для контроля и надзора в области высшего образования, связанные с неопределенностью отдельных требований, что приводит к увеличению числа фиксируемых нарушений.

Из числа обязательных требований лицензирования и лицензионного контроля должны быть исключены требования, находящиеся вне компетенции Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (в частности, запрещена проверка обязательных требований, проверяемых при выдаче санитарно-эпидемиологических заключений и заключений МЧС) [5], рассмотрена возможность определения и включения требований по площади образовательных организаций на приведенный контингент студентов.

Должны быть существенно уточнены требования к квалификации профессорско-преподавательского состава (включая требования к уровню и направлению образования), в частности разработан прозрачный механизм определения соответствия преподавателя читаемой им дисциплине на федеральном уровне, который бы учитывал специ-

альность или направление базового образования преподавателя, наличие у него ученой степени и звания, области наук, в которой присуждена ученая степень, наличие опыта профессиональной деятельности и использовал принцип наличия более высокой профессиональной квалификации у преподавателя по отношению к читаемой им дисциплине.

Следует уточнить, что требования ФГОС ВО, касающиеся специальностей и соответствующих направлений подготовки, необходимо также изменить: основными требованиями должны стать требования к содержанию дисциплин, включенных в предметное ядро направления или специальности, к продолжительности блоков образовательных программ и пр. Требования же, относящиеся к компетенциям выпускников направлений и специальностей, не должны носить обязательный характер.

Процедуры лицензирования и аккредитации должны предполагать одновременное одноразовое получение организацией лицензии на право осуществлять образовательную деятельность, и свидетельства об аккредитации учебного заведения (вуз претендует на него). При этом должна осуществляться проверка как требований к условиям обучения (лицензионные требования), так и требований к качеству тех программ, которые реализует образовательное учреждение (требования к аккредитации).

По результатам проверки возможен вариант, при котором вуз одновременно реализует как аккредитованные, так и неаккредитованные программы (например, если программа не прошла первичную аккредитацию или не прошла федеральный государственный контроль качества и была исключена из свидетельства об аккредитации). Для новых образовательных организаций, которые хотят начать реализовывать программы профессиональной подготовки в сфере высшего образования, и для новых программ профессиональной подготовки указанные изменения будут подразумевать однократное прохождение проверочных мероприятий, связанных с проверкой достаточности условий образовательной деятельности. Последующие регулярные проверки в рамках лицензионного контроля, федерального государственного контроля качества и государственного надзора в образовании могут быть заменены мониторингом системы по индикаторам риска.

Изменению подхода к контрольно-надзорной деятельности в сфере высшего образования должно предшествовать построение новой государственной информационной системы, осуществляю-

щей интеграцию массивов больших данных о вузах из различных источников, включая межведомственные реестры информации о выданных документах, базы данных вузов и иные источники.

Необходимо отметить, что проверки зачастую ограничиваются только работой с документацией, в высшее учебное заведение никто не выезжает. В подавляющем большинстве случаев проверяющие концентрируются исключительно на незначительных нарушениях, которые связаны с документационным оформлением деятельности учебного заведения. Такой подход не позволяет выявить фактические нарушения порядка получения образования [2, 3].

Изменения в подходе, внедрение прямых измерений, развитие доверительных механизмов контроля качества высшего образования могут предполагать:

– выделение во ФГОС ВО предметного ядра, определяющего минимальный набор фундаментальных дисциплин, необходимых для выпускников соответствующих направлений и специальностей, и контентных требований по ним [7]. Это позволит проводить оценку освоения выпускниками соответствующих образовательных программ, используя для этого современные цифровые технологии.

– целесообразно внедрение опции прямых оценок знаний обучающихся, внедрения в образовательный процесс фонда оценочных средств с целью обеспечения возможности проведения проверочных работ для студентов, при осуществлении федерального контроля качества образовательной деятельности, инициированный в результате выхода индикаторов риска в критическую область.

– необходимо обеспечение возможности проведения в процессе аккредитации образовательного учреждения высшего образования экспертной оценки качества образования, основанной на принципах сопоставимого уровня квалификации субъекта и объекта оценки, при этом квалификация субъекта оценки должна быть не ниже квалификации ППС, реализующего оцениваемые образовательные программы, наличия значимой репутации у субъекта оценки в предметной области, в которой он является экспертом, отсутствия анонимности при проведении оценки (обеспечение общедоступности подписанных экспертных заключений).

В заключении стоит отметить, что практика работы образовательных организаций в период пандемии коронавирусной инфекции показала, что требуются ряд системных стратегических изменений. Еще пару лет назад образовательные организации откладывали на более поздний период цифровизацию, исследовательскую и инновационную трансформации.

Уже с середины лета 2020 стало понятно, что требуется диалог вузовского сообщества и регулятора. Тенденции развития цифровых технологий подразумевают автоматизацию части контрольно-надзорных процедур в области оценки качества образовательных программ (машинный анализ текстов рабочей программы и образовательных программ), анализ данных о научной деятельности и квалификации научно-педагогического и методического персонала, анализ цифровых материалов, создаваемых организацией в ходе перехода к цифровым образовательным технологиям (включая видео и аудиозаписей лекций и семинаров, реализуемых дистанционно).

Литература

1. Евдокимов С.Ю. Аккредитация как система оценки качества образовательной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 1 – 12.
2. Жевлакович С.С. Нормативное правовое регулирование моделирования основных образовательных программ высшего образования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Московский ун-т МВД России им. В.Я. Кикотя, 2019. 301 с.
3. Губа К., Макеева А., Соколов М., Цивинская А. Как работает Рособрнадзор: анализ открытых данных о контрольно-надзорной деятельности в сфере высшего образования. СПб: ЕУСПб, 2017. 24 с.
4. Барабанова С.В., Пешкова Х.В., Баранов И.В., Менкенов А.В. и др. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант плюс. М., 2019. 558 с.
5. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 23.11.2020 г. № 1150 «О внесении изменений в приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 12 марта 2015 г. № 279 «Об утверждении форм документов, используемых Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки в процессе лицензирования образовательной деятельности» // Российская газета. 18.12.2020. № 61570.

6. Романовский Г.Б. Всё об образовании: сборник нормативных правовых актов: информационное издание. М.: Проспект, 2016. 544 с.
7. Тихомиров С.Н. Педагогика высшей школы: учебное наглядное пособие. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2016. 116 с.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) // Консультант плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.01.2021)
9. Федеральный закон от 31.07.2020 N 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» // Консультант плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358750/ (дата обращения: 02.01.2021)
10. Феклин С.И., Ладнушкина Н.М. Государственная регламентация образовательной деятельности. М.: ООО «Книгодел», 2015. 212 с.

References

1. Evdokimov S.YU. Akkreditatsiya kak sistema ocenki kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti. Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2017. № 4. S. 1 – 12.
2. Zhevnikov S.S. Normativnoe pravovoe regulirovanie modelirovaniya osnovnyh obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovaniya. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Moskovskij un-t MVD Rossii im. V.YA. Kikotya, 2019. 301 s.
3. Guba K., Makeeva A., Sokolov M., Civinskaya A. Kak rabotaet Rosobrnadzor: analiz otkrytyh dannyh o kontrol'no-nadzornoj deyatel'nosti v sfere vysshego obrazovaniya. SPb: EUSPb, 2017. 24 s.
4. Barabanova S.V., Peshkova H.V., Baranov I.V., Menkenov A.V. i dr. Kommentarij k Federal'nomu zakonu ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Konsul'tant plyus. M., 2019. 558 s.
5. Prikaz Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 23.11.2020 g. № 1150 «O vnesenii izmenenij v prikaz Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 12 marta 2015 g. № 279 «Ob utverzhenii form dokumentov, ispol'zuemyh Federal'noj sluzhboj po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki v processe licenzirovaniya obrazovatel'noj deyatel'nosti». Rossijskaya gazeta. 18.12.2020. № 61570.
6. Romanovskij G.B. Vsyo ob obrazovanii: sbornik normativnyh pravovyh aktov: informacionnoe izdanie. M.: Prospekt, 2016. 544 s.
7. Tihomirov S.N. Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe naglyadnoe posobie. M.: Moskovskij universitet MVD Rossii imeni V.YA. Kikotya, 2016. 116 s.
8. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 08.12.2020) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2021). Konsul'tant plyus. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 07.01.2021)
9. Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 N 248-FZ «O gosudarstvennom kontrole (nadzore) i municipal'nom kontrole v Rossijskoj Federacii». Konsul'tant plyus. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358750/ (data obrashcheniya: 02.01.2021)
10. Feklin S.I., Ladnushkina N.M. Gosudarstvennaya reglamentatsiya obrazovatel'noj deyatel'nosti. M.: ООО «Книгодел», 2015. 212 s.

*Tikhomirov S.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Professor,
Moscow University of the MIA of Russia named after V.Ya. Kikotya*

**CHANGING THE PRINCIPLES OF STATE REGULATION OF EDUCATIONAL
ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY IN CONNECTION WITH
THE TRANSITION TO E-LEARNING**

Abstract: this article reveals the main changes in the principles of state regulation of educational activities of higher educational institutions in connection with the transition to e-learning during the coronavirus pandemic. The author reviews the changes in recent years in the field of licensing of educational activities, state accreditation and state control (supervision) in the field of education. It is concluded that such trends restart control and supervision in the field of education, transparency of inspections, implementation of risk-oriented approach, strengthening the work on prevention of violations, reducing the number of required documents lead to a shift from a bureaucratic approach to preventive work with organizations to improve the quality of education. Based on the presented analysis it is proposed to amend the existing principles of state regulation of educational activities in connection with the transition to distance learning, including disposable obtaining a license to conduct educational activities and certificate of accreditation of the educational institution; construction of a new state information system, carried out supervisory activities in the field of higher education in the distance mode, with a focus on actual violations of the order of education.

Keywords: state regulation, educational activity, university, control and supervisory activity, e-learning

*Зоткина Т.А., старший преподаватель,
Академия федеральной службы исполнения наказаний России*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ: УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация: исследователи давно пытались определить факторы, которые влияют на процесс формирования познавательной активности обучающихся. Современными отечественными и зарубежными педагогами были определены различные педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса в высшей школе.

Однако, в большинстве исследований по данной проблеме не было рассмотрено такое условие формирования познавательной активности, как учебно-воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык», не проведен глубокий анализ конкретных способов, методов и технологий обучения иностранному языку в неязыковой специализированной образовательной организации, которые обеспечивали бы данный процесс.

Анализ педагогической литературы в области формирования познавательной активности обучающихся позволил провести экспериментальное исследование по формированию познавательной активности курсантов в процессе обучения иностранному языку.

Данная статья посвящена анализу понятия «познавательная активность курсантов», его структуры, а также педагогическим условиям ее формирования. Автором рассмотрен учебно-воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» как одно из условий формирования познавательной активности курсантов. Выявлен исходный уровень сформированности познавательной активности курсантов. Описаны методы, подходы и технологии обучения иностранному языку, оказывающие непосредственное влияние на формирование познавательной сферы.

Анализ результатов экспериментального исследования доказал, что применение такого педагогического условия, как использование учебно-воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» оказало положительное влияние на познавательную активность курсантов, что нашло свое отражение в повышении ее уровня.

Предложенные автором методики исследования уровней познавательной активности курсантов, а также комплекс мероприятий, направленных на формирование познавательной активности курсантов в процессе обучения иностранному языку, могут быть использованы не только при организации практических занятий, но и при осуществлении воспитательной и научно-исследовательской работы с курсантами другой ведомственной принадлежности.

Ключевые слова: познавательная активность, уровни познавательной активности, педагогические условия, иностранный язык, учебно-воспитательный потенциал, курсанты

Современное высшее образование требует такой организации учебного процесса, чтобы она была направлена не только на профессиональное становление будущих специалистов, но и способствовала формированию познавательной активности обучающихся.

Познавательная активность представляет собой один из важных факторов, определяющих глубину и основательность приобретаемых знаний, способствующих развитию мышления и эмоционально-волевой сферы.

Формирование познавательной активности обучающихся состоит из таких важных аспектов, как: развитие личности обучающихся, развитие творческих способностей, формирование положительного эмоционального отношения к учебному

процессу, к окружающему миру, реализация интеллектуальных способностей обучающихся и др.

Важно отметить, данная проблема является актуальной для любой образовательной организации, в том числе, и для образовательных организаций ФСИН России. Учебно-воспитательный процесс в ведомственных образовательных организациях ФСИН России строго регламентирован, т.е. нормативный характер учебной деятельности, наличие внутреннего распорядка, узкая специализация, жизнь курсантов подчинена определённому режиму и др.

В связи с этим, преподавателям иностранных языков необходимо так производить отбор учебного материала, методов и технологий обучения, чтобы соответствовать всем требованиям, но и, в

то же время, чтобы они были направлены на формирование познавательной активности курсантов. Преподавателям также необходимо осуществлять поиск и анализ педагогических условий, определяющих эффективность процесса формирования познавательной активности курсантов.

Проанализировав диссертационные исследования, посвященные проблеме формирования познавательной активности курсантов, мы пришли к выводу о том, что учебно-воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» является одним из педагогических условий, обеспечивающих формирование познавательной активности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Экспериментальное обучение было организовано среди курсантов первого и второго курсов юридического и экономического факультетов Академии ФСИН России.

Целью данной статьи является описание использования учебно-воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в качестве одного из педагогических условий формирования познавательной активности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в настоящее время в педагогической науке продолжается поиск условий, стимулирующих формирование познавательной активности обучающихся на всех ступенях образования.

Новизна статьи обусловлена экспериментальной апробацией предложенного педагогического условия в учебном процессе.

Практическая значимость статьи заключается в возможности использования результатов исследования при организации учебного курса «Иностранный язык» в образовательных организациях ФСИН России, а также образовательных организаций иной ведомственной принадлежности.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятие «познавательная активность», определить ее структурные компоненты, а также экспериментально проверить эффективность процесса формирования познавательной активности курсантов в условиях использования учебно-воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык».

Для решения вышеназванных задач нами были применены такие *методы* научного исследования, как: обзор научной литературы, анкетирование, методы математической статистики.

Категория «познавательная активность» не является абсолютно новой, в настоящее время уже существует целый ряд исследований отечественных и зарубежных педагогов, посвященных раз-

личным аспектам данного понятия, а также процессам, связанным с ним. В своих работах они уделяли особое внимание методам и способам формирования познавательной активности обучающихся.

В рамках нашего исследования особую значимость имеют диссертации И.В. Балашовой [1], Н.С. Слепухиной [6], Т.П. Кандауровой [4], которые посвящены описанию педагогических условий формирования познавательной активности и познавательного интереса курсантов ведомственных образовательных организаций.

Анализ научной литературы по проблеме формирования познавательной активности позволил нам определить понятие «познавательная активность курсантов образовательных организаций ФСИН России» как деятельностное состояние обучающихся, направленное на решение учебных и профессиональных задач, включающее в себя анализ и синтез учебной информации, использование нестандартных методов и приемов работы.

Среди основных компонентов познавательной активности курсантов нами были выделены следующие: мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный, волевой, деятельностный.

Основываясь на работах Т.Н. Бочкаревой [2], С.А. Куценко [5], нами были определены три уровня сформированности познавательной активности курсантов, и именно: низкий, средний и высокий.

Для исследования динамики уровней познавательной активности курсантов в процессе опытно-экспериментальной работы были установлены соответствующие критерии и показатели сформированности познавательной активности курсантов.

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика уровней сформированности компонентов познавательной активности, а также исходного уровня познавательной активности курсантов.

Нами были использованы следующие методики, позволяющие оценить уровень сформированности основных компонентов познавательной активности курсантов: анкета «Уровень сформированности познавательной активности» (авторская методика), методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч.Д. Спилбергера – А.Д. Андреевой [7].

Обработка результатов показала, что большинство курсантов обладают низким уровнем сформированности познавательной активности и ее основных компонентов. У курсантов наблюдалась низкая внутренняя мотивация учения, отрицательное эмоциональное отношение к учебному про-

цессу, выполнение заданий строго по шаблону, отсутствие творческого подхода к решению учебных задач, использование стандартных методов и приемов работы с учебной информацией.

Дисциплина «Иностранный язык» занимает особое место среди остальных дисциплин гуманитарного цикла в высшей школе. Она обладает уникальным учебно-воспитательным потенциалом по сравнению с другими дисциплинами [9].

Под учебно-воспитательным потенциалом какой-либо дисциплины мы понимаем совокупность содержания, методов, средств, сферы применения полученных знаний, которые отражают основные цели и задачи, а также возможности данной дисциплины в процессе развития личности обучающихся.

Изучение иностранного языка в высшей школе непосредственно связано с формированием познавательной сферы обучающихся. При этом, важно отметить, что изучение иностранного языка в специализированных образовательных организациях направлено, в первую очередь, на приобретение профессиональных и коммуникативных знаний и навыков, а также расширение культурологических знаний [8].

Языковые и познавательные навыки обеспечивают важную платформу для подготовки будущих специалистов к осуществлению успешной профессиональной деятельности, а также направлены на удовлетворение потребностей современного общества.

Проблема взаимодействия между изучением языка и познанием является многоаспектной и связана с такими вопросами, как: развитие познания и навыков, языковая обработка, усвоение словарного запаса, идентификация метафор, мотивация и восприятие и др. Изучение иностранного языка обеспечивает процесс межкультурной коммуникации. Иностранный язык – это важный «посредник», который обеспечивает познавательный процесс. Непосредственно процесс изучения иностранного языка представляет собой комплекс интеллектуальных познавательных действий, требующий высокого уровня мотивации и самосознания.

Грамотно организованный процесс обучения иностранному языку способствует формированию таких компонентов познавательной активности курсантов, как: мотивационный, интеллектуальный, деятельностный. В процессе изучения иностранного языка у курсантов развивается мышление, творческие способности [3].

В рамках опытно-экспериментальной работы с курсантами первого и второго курсов юридиче-

ского и экономического факультетов нами была подготовлена программа обучения, направленная на формирование познавательной активности курсантов.

Программа состояла из таких разделов, как: организация практических занятий, организация самостоятельной работы, организация научно-исследовательской работы.

Первый раздел состоял из конспектов для практических занятий, составленных в соответствии с тематическим планом дисциплины. Конспекты включали в себя лексико-грамматические упражнения, направленные на развитие не только коммуникативных навыков, но и творческих способностей курсантов. Мы активно использовали такие методы, как: проведение экскурсий на иностранном языке, написание эссе, диктогloss и др. При разработке конспектов практических заданий нами были использованы следующие методы обучения: коммуникативный, контекстное обучение, проблемно-деятельностное обучение.

Основными стратегиями при обучении иностранного языка в контексте формирования познавательной активности курсантов являются: стимулировать курсантов к размышлению; помогать курсантам в поиске новых решений учебных задач; организовывать дискуссии; обучать курсантов обосновывать и объяснять свою точку зрения; использовать различного рода визуальные опоры для улучшения понимания и запоминания.

Второй раздел был посвящен организации самостоятельной работы курсантов. Данный вид работы был организован с помощью электронной образовательной среды Moodle. Поскольку основным видом самостоятельной работы у курсантов является внеаудиторное чтение, то и большинство заданий было связано с чтением и аннотированием прочитанных текстов. Все тексты для внеаудиторного чтения были подобраны так, чтобы они полностью отражали профессиональную специфику. Помимо профессионально ориентированных текстов нами был включен блок текстов художественной литературы, т.е. короткие рассказы, отрывки из произведений британских и американских писателей.

Третий раздел включал в себя научно-исследовательскую деятельность курсантов. Здесь нами активно использовались такие приемы и методы, как: метод проектов, участие курсантов в переводческих конкурсах, написание статей для научных конференций и др. Тематика научных работ курсантов была связана не только с их будущей профессиональной деятельностью, но и включала в себя такие отрасли, как языкознание и

лингвистика [10]. Завершалась данная программа сдачей экзамена по всему курсу дисциплины.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы по формированию познавательной активности курсантов нами было вновь проведено анкетирование курсантов. Обработка результатов полученных данных и их сравнение позволили нам прийти к следующему выводу: предложенное нами педагогическое условия, направленное на формирование познавательной активности курсантов, подтвердило свою эффективность.

Итоговое анкетирование показало, что большинство курсантов достигло высокого уровня сформированности познавательной активности по каждому из компонентов. У курсантов доминировали внутренние мотивы обучения; изменился характер их учебной деятельности, т.е. они использовали различного рода приёмы и методы работы с учебной информацией; они использовали иностранный язык не только как средство коммуни-

кации, но и как средство для получения профессиональных знаний.

Таким образом, формирование познавательной активности курсантов представляет собой сложный процесс, который может происходить в рамках изучения любой дисциплины только при грамотном построении учебного процесса, а также если, были определены педагогические условия ее формирования.

На наш взгляд, одним из эффективных педагогических условий формирования познавательной активности курсантов является использование учебно-воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык».

Среди преимуществ данного условия можно выделить следующие: воздействие на все компоненты познавательной активности; приобретение не только коммуникативных, но и профессиональных знаний и умений; развитие творческих способностей и мышления; возможность использования аудиовизуальных средств, для погружения в иноязычную среду.

Литература

1. Балашова И.В. Применение электронных средств обучения фактор эффективного развития познавательного интереса студентов // Вестник КГУ. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-elektronnyh-sredstv-obucheniya-faktor-effektivnogo-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-studentov> (дата обращения: 09.01.2021)
2. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 1. С. 18 – 31.
3. Зоткина Т.А. Развитие познавательного интереса курсантов средствами иностранного языка // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 2 (27). С. 94 – 96.
4. Кандаурова Т.П. Повышение познавательной мотивации у курсантов военного вуза при изучении физики // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. № 3 (41). С. 34 – 41.
5. Куценко С.А. Познавательная активность как средство обеспечения самостоятельной работы курсантов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 31 – 42.
6. Слепухина Н.С. Основные подходы к развитию познавательной деятельности // Вестник ГУУ. 2013. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-razvitiyu-poznavatel'noy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.01.2021)
7. Соловьева С.Л., Меркурьева А.А., Ковалева М.В. Результаты исследования психометрических свойств русскоязычной версии методики Спилбергера (staxi) // СПЖ. 2000. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-issledovaniya-psihomeicheskih-svoystv-russkoyazychnoy-versii-metodiki-spil-bergera-staxi> (дата обращения: 05.01.2021)
8. Barac R, Bialystok E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education // Child Development. 2012. № 83. P. 413 – 422.
9. Cartwright, K. B. Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children // Journal of Educational Psychology. 2002. № 94 (1). P. 56 – 63.
10. Martin-Rhee M., Bialystok E. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children // Bilingualism: Language and Cognition. 2008. № 11. P. 81 – 93.

References

1. Balashova I.V. Primenenie elektronnyh sredstv obucheniya faktor effektivnogo razvitiya poznavatel'nogo interesa studentov. Vestnik KGU. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-elektronnyh-sredstv-obucheniya-faktor-effektivnogo-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-studentov> (data obrashcheniya: 09.01.2021)
2. Bochkareva T.N. Poznavatel'naya aktivnost' studentov vuzov kak psihologo-pedagogicheskaya problema. Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 1. S. 18 – 31.
3. Zotkina T.A. Razvitie poznavatel'nogo interesa kursantov sredstvami inostrannogo yazyka. ANI: pedagogika i psihologiya. 2019. № 2 (27). С. 94 – 96.
4. Kandaurova T.P. Povyshenie poznavatel'noj motivacii u kursantov voennogo vuza pri izuchenii fiziki. Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2018. № 3 (41). S. 34 – 41.
5. Kucenko S.A. Poznavatel'naya aktivnost' kak sredstvo obespecheniya samostoyatel'noj raboty kursantov. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. № 11. S. 31 – 42.
6. Slepuhina N.S. Osnovnye podhody k razvitiyu poznavatel'noj deyatel'nosti. Vestnik GUU. 2013. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-razvitiyu-poznavatel'noj-deyatelnosti> (data obrashcheniya: 09.01.2021)
7. Solov'eva S.L., Merkur'eva A.A., Kovaleva M.V. Rezul'taty issledovaniya psihometricheskikh svoystv russkoyazychnoj versii metodiki Spilbergera (staxi). SPZH. 2000. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-issledovaniya-psihometricheskikh-svoystv-russkoyazychnoy-versii-metodiki-spil-bergera-staxi> (data obrashcheniya: 05.01.2021)
8. Barac R, Bialystok E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cul-tural background, and education. Child Development. 2012. № 83. P. 413 – 422.
9. Cartwright, K. B. Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. Journal of Educational Psychology. 2002. № 94 (1). P. 56 – 63.
10. Martin-Rhee M., Bialystok E. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. Bilingualism: Language and Cognition. 2008. № 11. P. 81 – 93.

*Zotkina T.A., Senior Lecturer,
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE COGNITIVE ACTIVITY FORMATION
OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE FEDERAL PENAL
SERVICE OF RUSSIA: THE EDUCATIONAL POTENTIAL
OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE"**

Abstract: researchers have long tried to determine the factors that influence the process of cognitive activity forming of students. Modern domestic and foreign teachers have identified various pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process in higher education.

However, most studies on this issue did not consider such a condition for the formation of cognitive activity as the educational potential of the discipline "Foreign language", did not conduct a deep analysis of specific methods, techniques and technologies of foreign language teaching in a non-linguistic specialized educational establishment which affect this process.

The analysis of pedagogical literature in the field of the cognitive activity formation of students made it possible to conduct an experimental study on the cognitive activity formation of cadets in the process of foreign language teaching.

This article is devoted to the analysis of the concept of "cognitive activity of cadets", its structure, as well as the pedagogical conditions of its formation. The author considered the educational potential of the discipline "Foreign language" as one of the conditions for the cognitive activity formation of cadets. The initial level of cadets' cognitive activity formation was revealed. The methods, approaches and technologies of foreign language teaching, which have a direct impact on the formation of the cognitive sphere, are described.

The analysis of the results of the experimental study proved that the use of such a pedagogical condition as the educational potential of the discipline "Foreign language" had a positive effect on the cognitive activity of cadets, which was reflected in the increase of its level.

The methods proposed by the author for the study of the levels of cognitive activity of cadets, as well as a set of measures aimed at the cognitive activity formation of cadets in the process of foreign language teaching, can be used not only in tutorials, but also in carrying out educational and research work with cadets of another educational establishments.

Keywords: cognitive activity, levels of cognitive activity, pedagogical conditions, foreign language, educational potential, cadets

*Клюшников Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет*

СИСТЕМА ОТНИМАНИЯ ТРЕЗВОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования системы отнимания трезвости в обществе. Актуальность данной проблемы и недостаточная проработанность её в науке обусловила выбор темы – трезвость в обществе. Цель исследования – теоретическое обоснование и построение модели системы отнимания трезвости. Методологическую основу исследования составил категориальный подход, гомеостатическая методология. А именно, категориальный метод «Компенсационный гомеостат». Научная новизна исследования заключается в конструировании и описании модели системы отнимания трезвости. В статье представлен результат исследования в виде модели системы отнимания трезвости. Обоснована значимость сохранения трезвости. Особое внимание уделено не следствиям потери трезвости, а причинам, по которым трезвость отнимается. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении системного характера процесса отнимания трезвости, доказательности организуемости данного процесса и разработке модели системы отнимания трезвости. Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты позволят разработать концептуальные основы теории трезвости. Что будет способствовать созданию педагогических условий защиты трезвости детей, подростков и молодёжи.

Ключевые слова: трезвость, категориальная методология, категориальный метод, интоксиканты, модель системы отнимания трезвости, программа самоотравления

Введение

У человека, впервые читающего словосочетание «отнимание трезвости», первая реакция обычно бывает предсказуема: «Да, кто её отнимает! Это личный выбор каждого человека!». На первый взгляд, вроде так оно и есть. Но может стоит разобраться глубже? И постараться ответить на вопрос: «Почему общество делает добровольный выбор в пользу интоксикантов: алкоголя, табака и др., прекрасно осознавая вред, наносимый алкогольным и табачным ядами?». Нетрезвый человек не только наносит удар по своему здоровью. От алкоголя и связанных с ним преступлений, производственных и дорожных аварий в год погибает до 700 тысяч человек, 400 тысяч уносит табак и около 100 тысяч приходится на другие интоксиканты. Что касается финансовых потерь, то цифры просто ужасают. В 2017 году в России было продано алкоголя почти на два с половиной триллиона рублей. И эти деньги уходят не на созидание и развитие экономики, а на усиление системы самоотравления и отнимания трезвости. Таким образом, страна теряет огромные деньги ежегодно, а вместо потерянных денег жители нашей страны получают болезни, преступления на алкогольной почве, брошенных детей, искалеченные судьбы людей. В расчете на одного зарегистрированного больного среднее экономическое бремя алкоголизма составляет 456 811, 56 руб. в год [13]. То есть, социальные последствия ложатся на плечи каждого гражданина. Кроме того, резко снижается качество населения. По данным ВОЗ (всемирной организации здравоохранения) при уровне самоотравления 8

литров абсолютного алкоголя на человека в год – больных детей рождается больше, чем здоровых. А при уровне 10-12 л. – смертность превышает рождаемость. Официально в России с 1970-х годов эта цифра превышает 8 л., а с 1990-х – 15л, в настоящее время около 18 литров в год [5, 17].

Население деградирует. Это проявляется в снижении способности к абстрактно-логическому мышлению. В итоге человек и общество приходят к потере способности к различению. А потеря способности к различению ведёт к снижению нравственности, падению моральных норм, способности к пониманию политических, экономических, социальных явлений [8, 9] Деградация населения, в свою очередь, влияет на социальную стабильность.

Из ряда выступлений первых лиц государства, высокопоставленных чиновников о результатах «борьбы с алкоголизмом и табакокурением» следует, что эффективных средств в этой самой борьбе не существует [19, 21]. Возникает вопрос: «Почему принимаемые меры не помогают сколько-нибудь значительно улучшить ситуацию с самоотравлением народа?». Прояснить этот вопрос поможет понимание системы отнимания трезвости. Отнимание трезвости – это не случайное утрачивание трезвого состояния человека. Это организуемая система действий. Зная тонкости построения системы отнимания трезвости, возможно сформировать организационно-педагогические условия для сохранения и утверждения трезвости [12].

Материал и методы

Проведя анализ большого количества социальной, педагогической и юридической литературы, автор пришёл к выводу, что для понимания такого явления как отнимание трезвости необходимо использовать методы, помогающие чётко представить систему. Поэтому для разработки модели системы отнимания трезвости была выбрана категориально-системная методология, представляющая совокупность инструментов категориального мышления. Категориальные схемы в русле научного метода «Компенсационный гомеостат» применяются как на этапе постановки задач и первичного осмысления предметной области, так и на этапе проведения её исследования [3].

Гомеостатическая методология, которая разрабатывается в науке более 40 лет, предполагает возможность управления системами путём воздействия на противоречия, сложившиеся между двумя структурными элементами, взаимодействующими друг с другом. Противоречие – взаимодействие по обмену ресурсами между различными элементами

системы. Основное описание развёрнутого компенсационного гомеостата дано в работе Горского Ю.М. «Гомеостатика: гармония в игре противоречий» [6]. На рис. 1 изображена схема развёрнутой модели компенсационного гомеостата. Для того, чтобы модель могла быть разработана наиболее полно, необходимо наличие следующих параметров: существование субъекта непосредственного управления элементами противоположностями в объекте, задач и ресурсов управления, внешних органов, регулирующих функционирование объекта, либо оказывающих на него влияние [4]. Рассмотрим подробнее суть параметров.

Субъект управления – лицо, осуществляющее управление парой элементов системы путём регулирования противоречия между ними за счёт контроля распределения базового ресурса между ними. *Высший орган управления* – лицо, задающее (определяющее) правила поведения системы в среде. *Блок дополнительной активации и адаптации* – лица, обладающие специальными ресурсами, способные оказывать поддержку объекту в его развитии.

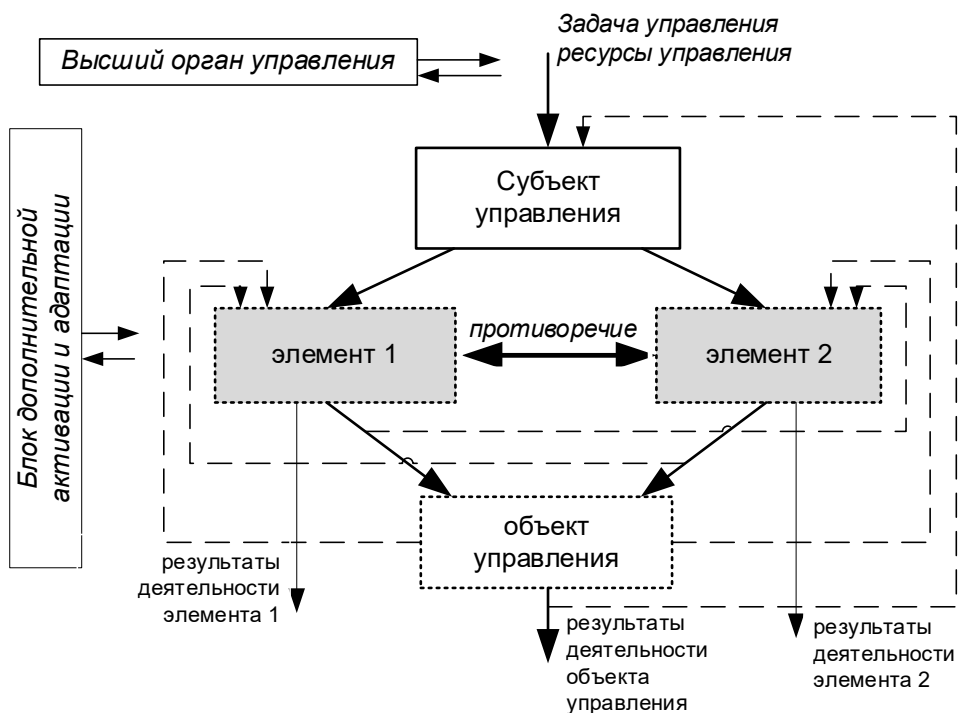


Рис. 1. Схема развёрнутой модели компенсационного гомеостата

Алгоритм реализации метода изображён на рис. 2.

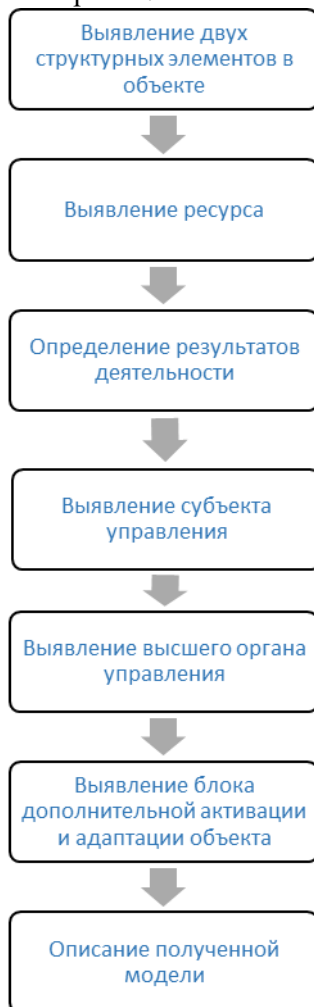


Рис. 2. Алгоритм реализации метода компенсационного гомеостата

Результаты исследования и их обсуждение

Самоотравление населения не происходит само по себе. Этот процесс организуется для достижения *целей* определённой части общества. Определяем Элемент 1 – это *цели*. В нашей модели присутствуют три главные *цели*. Первая *цель* – это *деньги*. Алкоголь и табак всегда приносили производителям и распространителям большие деньги, поскольку производственные затраты на изготовление алкоголя очень низки. Алкогольные же разведения реализуются по несоизмеримо высокой цене. Немаловажным фактором является и то, что реальную прибыль от производства ядов получают

только собственники бизнеса. А государство, поддерживающее алкогольное и табачное лобби, не зарабатывает ничего, поскольку, по данным доктора экономических наук Исакова Б.И., траты на преодоление последствий самоотравления в шесть раз больше доходов [10]. Информация на эту тему последствий алкогольных убытков находится в открытом доступе. Это материалы федеральных СМИ со ссылкой на источники в Минздраве и Госавтоинспекции, данные с официальных сайтов МЧС, МВД, Президента Российской Федерации и Роспотребнадзора.

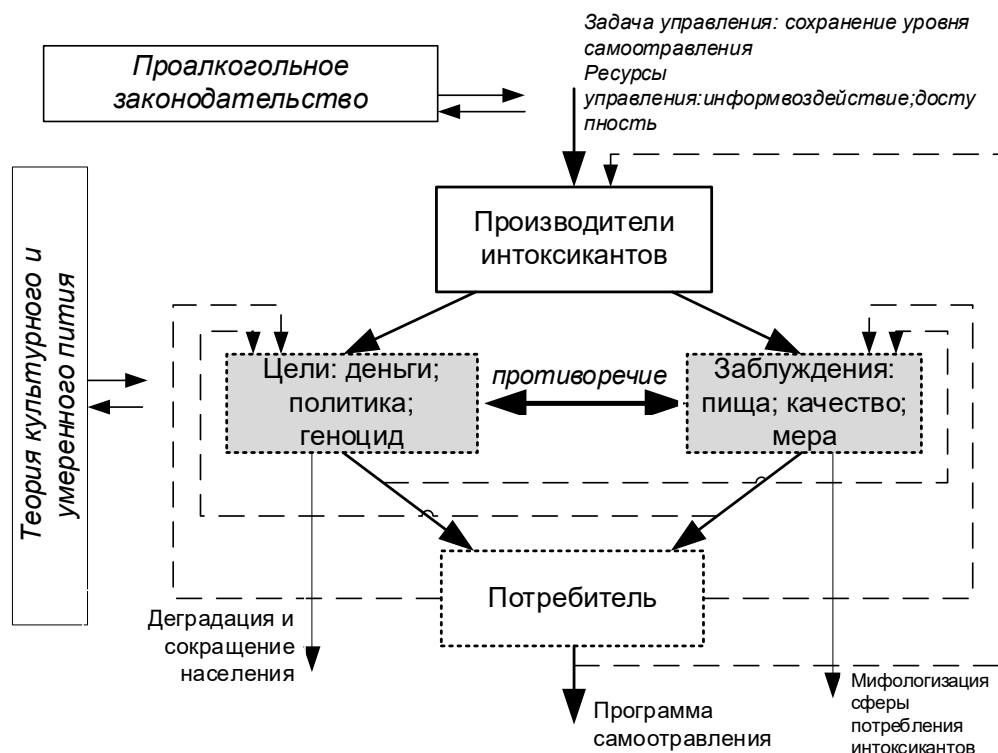


Рис. 3. Модель системы отнимания трезвости

Вторая цель – это *политика*. Каждая социальная группа защищает свои интересы, и эти интересы часто не совпадают с интересами других групп. Чтобы легче манипулировать людьми, необходимо снизить уровень абстрактно-логического мышления у основной части населения. При наличии абстрактно-логического мышления человек умеет анализировать информацию, обобщать и систематизировать данные, определять и составлять причинно-следственные связи между различными явлениями, объектами и процессами [8]. Интоксиканты (алкоголь, табак и др.), воздействуя на мозг, снижают интеллектуальные способности человека. Как говорил известный русский физиолог В.Я. Данилевский: «Алкоголь – вполне надежное средство, когда требуется поубавить ума». В наше время это выражение вполне можно считать аксиомой.

Уже при уровне самоотравления 1 литр алкоголя на человека в год общество не способно глубоко понимать политические и экономические процессы [18]. Трезвым обществом манипулировать сложно, а одурманенный народ превращается в стадо, которое можно заставить действовать в нужном для заинтересованных лиц направлении.

Третья цель – это *геноцид*. Если внимательно прочитать определение геноцида и сопоставить с тем, что происходит в нашей стране, станет очевидным, что население подвергается алкогольно-

му геноциду. Алкоголизация является давним и верным способом геноцида [10]. Вспомним как быстро с помощью алкоголя уничтожили индейцев Северной Америки.

Исполнение целей приводит к предсказуемому результату: *деградации и сокращению численности населения*. Чем выше степень деградации населения, тем легче им манипулировать.

Определяем Элемент 2 – *заблуждения*. Первое заблуждение широко распространено в человеческом обществе по всему миру – «алкоголь – это пища». Но химики и медики давно доказали, что этанол – это не пища, а яд. При этом почти во всех продуктовых магазинах рядом с пищевыми продуктами, а точнее под видом таковых продаются алкогольные изделия. И эти пищевые продукты почему-то нельзя детям, беременным женщинам, водителям и т.п. [25] Происходит незаметная подмена понятий, и человек не видит или не осознаёт опасности. Современное законодательство называет алкогольный яд пищевой продукцией, противоречая научным данным [7, 22, 23, 24]. Поэтому алкогольный яд и продаётся под видом пищи. А дальше выстраивает логическая цепочка: если алкоголь – это пища, то пища должна быть *качественной* и надо знать *меру* в употреблении этой «пищи». *Качественный* алкоголь – это второе заблуждение. Этанол – это нейротропный протоплазматический яд, его формула – C_2H_5OH . Не

может алкогольный яд обладать таким свойством, как качество пищи. Качества и свойства этанола не меняются в зависимости от сырья, из которого изготавливается спирт, от ароматизаторов и вкусовых добавок. Спирт содержится в любом алкогольном изделии, а физиология опьянения не особо меняется от вида принятого алкогольного изделия. И понятие *меры* не может применяться к яду. Более ста лет назад в первом учебнике трезвости врач А.Л. Мендельсон написал: «Алкоголь нельзя считать пищевым продуктом. Это яд для нервной системы... Он не только парализует мозг, но действует губительно и на внутренние органы. Безвредной дозы пива, вина или водки наука указать не в состоянии» [14, с. 53]. За 100 лет принципиально ничего не изменилось. А категория «мера» применима к продуктам. Например, кондитерские и хлебные изделия, масло, соль и т.п. Меры в самоотравлении ядом быть не может. Современное исчерпывающее исследование, посвященное статистике употребления алкоголя во всем мире и его последствиям, опубликовал журнал The Lancet. Авторы исследования пришли к выводу, что алкоголь является одной из лидирующих причин мировой смертности, и безопасной дозы его употребления нет [1]. Таким образом, все факты говорят о том, что алкоголь и яд медленно убивающие яды, но программа самоотравления в сознание человека и общества продолжает внедряться. И в том числе с помощью таких понятий, применяемых к алкоголю как «пища», «качество», «мера».

Результатом *заблуждений* является *мифологизация сферы потребления интоксикантов*. То есть, созданы и создаются мифы, способствующие формированию у человека программы на самоотравление и оправдывающие самоотравление интоксикантами. Можно сказать, что алкогольные мифы сопровождают нас все сознательную жизнь. Со школы подростки уверены, что для храбрости и веселья надо «принять», студенты «снимают стресс», вахтовики на севере «согреваются», подводники выводят из организма радиацию, а ещё – это «народная традиция» и т.д и т.п. Все имеющиеся на сегодняшний день алкогольные мифы давно развенчаны научными исследованиями и экспериментами. Однако мифы продолжают жить, распространяться и приводить человека к самоотравлению интоксикантами.

Объект управления – потребитель. Это любой член общества. Мы все с детства подвергаемся информационному воздействию алкогольной мифологии. В нём заинтересован производитель интоксикантов, потому что уровень продаж надо поддерживать. Поэтому все силы направляются на

скрытую и открытую рекламу, продвижение алкогольных мемов, утверждение алкогольных ритуалов и традиций для формирования *программы самоотравления* в подсознании человека. Любой человек, отравляющийся табаком или алкоголем, является рабом программы на самоотравление и через неё является физическим рабом людей, осуществляющих и обслуживающих процессы самоотравления населения.

Результатом воздействия на объект управления является сформированная *программа самоотравления человека*. Усилиями тех, кто имеет интерес, в сознание человека внедряются заблуждения, на базе которых формируется программа самоотравления человека. В области психологии трезвости давно известно, что сами по себе внешние условия и обстоятельства (какими бы тяжелыми или, наоборот, радостными они ни были) не могут повлечь за собой акты самоотравления алкоголем, табаком или так называемыми «наркотиками». Для этого необходимо, чтобы в сознании человека присутствовал ряд ложных убеждений и установок, которые образуют устойчивый комплекс, именуемый *программой самоотравления*. Это образование можно назвать *субличностью*. Понятие субличности в мир науки ввел итальянский психиатр, психолог Роберто Ассаджиоли в рамках нового психотерапевтического метода – психосинтеза [2]. И понятие субличности в теории трезвости объясняет не только сущность программы самоотравления, но и даёт понимание того, почему медикаментозные способы избавления от интоксикантной зависимости недостаточно эффективно работают. Если у человека сформировалась в подсознании *программа на самоотравление*, лекарства тут не помогут, необходимы психолого-педагогические методы.

Субъект управления: производители интоксикантов осуществляют управление *целями* и формированием *заблуждений* путём регулирования *противоречия* между ними за счёт контроля распределения базового ресурса (*информационного воздействия и доступности*) между ними. *Производители интоксикантов* осуществляют непосредственное управление путём воздействия информацией. В зависимости от этого меняется *цель* и происходит трансформация в *элементе заблуждения*, что приводит к изменению *результатов деятельности объекта – потребителя*.

Задача управления – сохранить уровень самоотравления населения.

Ресурсы управления. Главный ресурс – постоянное программирование населения на отравле-

ние. Это достигается *информационным воздействием*.

Информационное воздействие – это когда постоянно и целенаправленно вбиваются в головы людей привлекательные образы, связанные с алкоголем и табаком. Начинается это воздействие часто в семье. Советский психофизиолог Г.А. Шичко сказал очень точно: «Алкоголизм начинается не с первой выпитой рюмки, а с первой увиденной, часто в руках отца или матери». Если человек растёт в трезвой семье и в обычной жизни лишён всех «прелестей» лицемерия алкогольных застолий и последствий оных, вряд ли ему придёт в голову мысль: «Пожалуй стоит попробовать эту техническую жидкость с отвратительным запахом». Но в нашем обществе алкоголь – это гвоздь социализации. Любое событие обязательно предполагает отравление этанолом. И самое удручающее, что подобное поведение считается нормой и становится привычной моделью поведения. Взрослые передают свою программу на самоотравление своим детям как страшный вирус. Постоянно современному человеку внушается, что этанол и иные интоксиканты приносят удовольствие, помогают расслабиться, успокоиться т.д. Достаточно вспомнить наш современный кинематограф. Сегодня сложно найти фильм без алкогольных сцен. Цель *информационного воздействия* – сформировать и закрепить в обществе запрограммированность на самоотравление алкоголем и табаком.

Второй ресурс Ц *доступность*. Она организуется производителями и продавцами интоксикантов: мелкая фасовка, невысокая цена, шаговая доступность, продажа алкоголя и табака совместно с продуктами питания. Как видим, *доступность и информационное воздействие* – это не стихийные, а организуемые процессы, которые являются мощным ресурсом.

Высший орган управления. Проалкогольное законодательство определяет правила поведения в системе. Это выражается в том, что в ряде важнейших федеральных законов алкоголь признаётся пищевым продуктом, напитком. Но напиток – это то, что питает, а не отравляет. Приведём примеры.

1. Статья 2 Федерального закона «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта алкогольной и спиртосодержащей продукции и об ограничении потребления (распития) алкогольной продукции» от 1995 года утверждает: алкоголь – это **пищевое** вещество.

2. ФЗ «О качестве и безопасности пищевых продуктов» регулирует отношения в области организации питания, обеспечения качества пищевых продуктов и их безопасности для здоровья

человека и будущих поколений и признаёт алкогольные яды **пищевым** продуктом.

3. ГОСТ Р 51723-2001 называет спирт **питьевым** 95%-ным.

4. ФЗ "О внесении изменения в статью 5 Федерального закона «О рекламе» называет алкоголь **напитком**.

5. В ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» алкогольный яд называется спиртным **напитком**.

Блок дополнительной активации и адаптации – это теория культурного и умеренного питания. Теория «культурного питания» интересное явление. Никто не знает её авторов, но в сознании нашего общества она закрепилась довольно давно. Эта теория объясняет, что отравляться алкоголем надо «культурно». Под словом «культурно» подразумевается, что алкогольный яд надо принимать за красиво накрытым столом, в обществе приятных людей, с искромётными тостами и душевными беседами, с соблюдением ритуалов. А ещё надо травить себя понемногу и качественным этанолом. И, конечно, в ходу алкогольные мифы, для оправдания процесса самоотравления: «для повышения настроения», «для приятного общения», «для расширения сосудов и снятия стрессов» и так далее. Теория «культурного питания» опасна тем, что она маскирует опасности последствий и постепенно приучает детей к мысли, что алкоголь – это неременный атрибут человеческой жизни и без него никак нельзя, то есть закладывает бомбу под естественную трезвость детей. Если детям показывать спившихся людей, никто не захочет себе доли алкоголика и будут держаться подальше от алкоголя. Но дети видят родителей, поднимающих красивые фужеры за новогодним столом, невесту и жениха с бокалами в руках на свадьбе, бравых воинов, «обмывающих» очередное звание и т.п. и т.п. Это же образец для подражания. И в обществе сегодня «нормальным» считается тот, кто «употребляет» «в меру». В понятие нормы не вписываются алкоголики и трезвенники. И их обязательно надо привести к этой алкогольной норме. Поэтому и выбор получается без выбора у приверженцев теории культурного питания: или отравляйся культурно (качественным коньяком, традиционным пивом, хорошей водкой и т.д.) или станешь алкоголиком. Третьего не дано. Хотя третье как раз и есть правильный выбор – трезвость. Таким образом, данная теория направлена на сохранение уровня самоотравления путём подготовки постоянных потребителей алкояда с детства.

Блок «*Теория культурного и умеренного питания*» оказывает воздействие на развитие объекта

(потребителя), т.е. на формирование программы на самоотравление.

Опишем что происходит внутри модели на примерах из жизни нашего общества.

1. Центром модели является противоречие внутри пары элементов «цели – заблуждения».

2. Субъект (производитель интоксикантов) воздействует на центр модели путём перетока ресурсов (информвоздействие: выходит на экраны фильм «Карнавальная ночь», до этого фильма праздник не отмечали шампанским – увеличиваются продажи шампанского).

3. Вследствие этого изменяется состояние одного из элементов пары или их обоих (Цели (деньги) – увеличивается прибыль; формирование мифа «Новый год – шампанское»).

4. Это приводит к изменению качественных характеристик самого объекта (потребитель – формируется программа на самоотравление: все отмечают Новый год шампанским).

5. Модель имеет вход и выход. На входе стоит управленческая задача: сохранить уровень самоотравления населения. Эта задача обеспечена ресурсами: информвоздействие (фильмы, журналы, песни, клипы с рекламой и навязыванием алкогольного и табачного образа жизни) и доступность.

6. На выходе находят потоки результатов деятельности объекта – формирование устойчивой программы на самоотравление интоксикантами.

7. Высший орган управления (проалкогольное законодательство) и Блок дополнительной активации и адаптации (теория культурного и умеренного питания) воздействуют на Субъект управления (производитель интоксикантов) – межэлементное противоречие, но не напрямую, поэтому соответствующие элементы модели имеют так называемые «висячие связи».

8. Прямые связи, указанные на схеме сплошными линиями, отражают направление

влияния элементов модели друг на друга. Обратные связи имеют вид прерывистых линий и отражают возвратные потоки информации, позволяющие осуществлять контроль и своевременную корректировку управленческих воздействий [4].

Выводы

В итоге мы получили, можно сказать, эксплицитную конструкцию. Разработанная модель отнимания трезвости в обществе позволила выделить субъект и объект данного процесса, цели и способы воздействия на общество, а также результаты этого воздействия. Полученные результаты показывают, что отнимание трезвости детей, подростков и молодёжи носит не стихийный или случайный характер. Этот процесс организуется заинтересованными силами. Описанная система, как и другие системы обладает четырьмя основными признаками: целостностью и делимостью, наличием устойчивых связей, организацией и эмерджентностью.

Данная модель позволяет перейти к разработке концептуальных основ воздействия на сложившуюся систему отнимания трезвости, включая ресурсное обеспечение и дополнительную поддержку.

Исследование данной системы может помочь выявить и разработать педагогические условия, необходимые для защиты трезвости детей, подростков и молодёжи. Понимание сути объекта, явления, механизма очень важно в педагогической практике. Особенно это важно при проведении уроков Трезвости. Современная концепция профилактики наркотизма направлена на информирование о последствиях алкоголизма и табакокурения [12]. Данная модель даёт ясное понятие о причинах самоотравления людей. На основании модели можно строить модели сохранения и утверждения трезвости в обществе.

Литература

1. Alcohol use and burden for 195 countries and territories, 1990-2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016 [Электронный ресурс] (дата обращения: 20.12.2020)
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Теория и практика. М.: REFL-book, 1994. С. 311.
3. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник. М.: Инфра-М, 2020. 227 с.
4. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Менеджмент производственных кластеров в гомеостатической методологии. Омский государственный университет. 2012. № 1 (1). С. 97 – 107.
5. ВОЗ: в России пьют в два с половиной раза больше спиртного, чем в среднем по миру: ТАСС, 12 мая 2014. [Электронный ресурс] (дата обращения: 20.12.2020)
6. Горский Ю.М., Степанов А.М., Теслинов А.Г. Гомеостатика: гармония в игре противоречий. Иркутск: Репроцентр А1, 2008. 633 с.
7. ГОСТ Р 51723-2001 Спирт этиловый питьевой 95%-ный.

8. Зверев А.А. Трезво о политике. М.: Концептуал, 2012. 668 с.
9. Зверев А.А., Киви В.В. Отнимание Трезвости – особо опасный вид социального паразитизма // От борьбы к утверждению и сохранению Трезвости // Трезвость – необходимое условие для восстановления и устойчивого развития России: материалы XIV научно-практической конференции ОД «Союз УСТ «Трезвый Урал». 2016. С. 36 – 44.
10. Исаков Б.И., Дучмаль М., Исаков А.Б., Кузнецов Е.И. Демогеоцид – война олигархии против России // моделирование и прогнозирование динамики населения и производительности труда. М.: МСА, 2004. 352 с.
11. Ключникова Е.А., Распопов Р.В. Теоретические основы педагогического процесса утверждения и сохранения трезвости // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. № 1 (39). С. 116 – 122.
12. Ключникова Е.А. Новый концептуальный подход к формированию трезвости в обществе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 195 – 198.
13. Кошкина Е.А., Павловская Н.И., Ягудина Р.И., Куликов А.Ю., Усенко К.Ю. Медико-социальные и экономические последствия злоупотребления алкоголем в Российской Федерации. [Электронный ресурс] // Социальные аспекты здоровья населения: электрон. науч. журн. 2010 № 2 (14). (дата обращения: 26.12.2020)
14. Мендельсон А.Л. Учебник трезвости. Санкт-Петербург: Российского Общества борьбы с алкоголизмом. 1913. 200 с.
15. Федеральный закон № 171-ФЗ (ред. от 01.01.2020 г.) «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции и об ограничении потребления (распития) алкогольной продукции // Собрание Законодательства РФ. 1995. ст. 4553.
16. Об утверждении методики оценки среднелюдянского потребления алкоголя в Российской Федерации: приказ Минздрава России от 30.07.2019 N 575.
17. Попов Л.Е. Алкоголь и человек. Томск: 2015. 82 с.
18. Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 г. [Электронный ресурс] (дата обращения: 20.12.2020)
19. Сводные статистические сведения о совокупном количестве дорожно-транспортных происшествий, совершенных в состоянии опьянения за 2018-2019 гг. [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.02.2020 г.)
20. Сопещение о мерах по снижению потребления алкоголя в России. 12 августа 2009. Сочи. [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.12.2020 г.)
21. Федеральный закон N 29-ФЗ. "О качестве и безопасности пищевых продуктов" от 02.01.2000.
22. Федеральный закон N 415-ФЗ "О внесении изменения в статью 5 Федерального закона «О рекламе» от 8 декабря 2020 г.
23. Федеральный закон N 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011.

References

1. Alcohol use and burden for 195 countries and territories, 1990-2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016 [Elektronnyj resurs] (data obrashcheniya: 20.12.2020)
2. Assadzholi R. Psihosintez. Teoriya i praktika. M.: REFL-book, 1994. S. 311.
3. Boush G.D., Razumov V.I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertacijah): uchebnyk. M.: Infra-M, 2020. 227 s.
4. Boush G.D., Razumov V.I. Menedzhment proizvodstvennyh klasterov v gomeostaticheskoj metodologii. Omskij gosudarstvennyj universitet. 2012. № 1 (1). S. 97 – 107.
5. VOZ: v Rossii p'yut v dva s polovinoj raza bol'she spirtnogo, chem v srednem po miru: TASS, 12 maya 2014. [Elektronnyj resurs] (data obrashcheniya: 20.12.2020)
6. Gorskiy YU.M., Stepanov A.M., Teslinov A.G. Gomeostatika: garmoniya v igre protivorechij. Irkutsk: Reprocentr A1, 2008. 633 s.
7. GOST R 51723-2001 Spirt etilovyy pit'evoj 95%-nyj.
8. Zverev A.A. Tрезво о политике. М.: Концептуал, 2012. 668 с.
9. Zverev A.A., Kivi V.V. Otnimanie Tрезвости – особо опасnyj вид social'nogo parазитизма. Ot bor'by k utverzhdeniyu i sohraneniyu Tрезвости. Tрезвost' – neobhodimoe uslovie dlya vosstanovleniya i ustojchivogo

razvitiya Rossii: materialy XIV nauchno-prakticheskoy konferencii OD «Soyuz UST «Trezyvj Ural». 2016. S. 36 – 44.

10. Iskakov B.I., Duchmal' M., Iskakov A.B., Kuznecov E.I. Demogenocid – vojna oligarii protiv Rossii. modelirovanie i prognozirovanie dinamiki naseleniya i proizvoditel'nosti truda. M.: MSA, 2004. 352 s.

11. Klyushnikova E.A., Raspopov R.V. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo processa utverzhdeniya i sohraneniya trezvosti. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2020. № 1 (39). S. 116 – 122.

12. Klyushnikova E.A. Novyj konceptual'nyj podhod k formirovaniyu trezvosti v obshchestve. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 67-4. S. 195 – 198.

13. Koshkina E.A., Pavlovskaya N.I., YAgudina R.I., Kulikov A.YU., Usenko K.YU. Mediko-social'nye i ekonomicheskie posledstviya zloupotrebleniya alkogolem v Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. Social'nye aspekty zdorov'ya naseleniya: elektron. nauch. zhurn. 2010 № 2 (14). (data obrashcheniya: 26.12.2020)

14. Mendel'son A.L. Uchebnik trezvosti. Sankt-Peterburg: Rossijskago Obshchestva bor'by s" alkogolizmom". 1913. 200 s.

15. Federal'nyj zakon № 171-FZ (red. ot 01.01.2020 g.) «O gosudarstvennom regulirovanii proizvodstva i oborota etilovogo spirta, alkohol'noj i spirtosoderzhashchej produkcii i ob ogranichenii potrebleniya (raspitiya) alkohol'noj produkcii. Sobranie Zakonodatel'stva RF. 1995. st. 4553.

16. Ob utverzhdenii metodiki ocenki srednedushevogo potrebleniya alkogolya v Rossijskoj Federacii: prikaz Minzdrava Rossii ot 30.07.2019 N 575.

17. Popov L.E. Alkogol' i chelovek. Tomsk: 2015. 82 s.

18. Poslanie Prezidenta RF V.V. Putina Federal'nomu Sobraniyu RF ot 12 dekabrya 2012 g. [Elektronnyj resurs]. (data obrashcheniya: 20.12.2020)

19. Svodnye statisticheskie svedeniya o sovokupnom kolichestve dorozhno-transportnyh proisshestvij, sovershennyh v sostoyanii op'yaneniya za 2018-2019 gg. [Elektronnyj resurs] (data obrashcheniya: 01.02.2020 g.)

20. Soveshchanie o merah po snizheniyu potrebleniya alkogolya v Rossii. 12 avgusta 2009. Sochi [Elektronnyj resurs]. (data obrashcheniya: 01.12.2020 g.)

21. Federal'nyj zakon N 29-FZ. "O kachestve i bezopasnosti pishchevyh produktov" ot 02.01.2000.

22. Federal'nyj zakon N 415-FZ "O vnesenii izmeneniya v stat'yu 5 Federal'nogo zakona «O reklame» ot 8 dekabrya 2020 g.

23. Federal'nyj zakon N 323-FZ «Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii» ot 21.11.2011.

*Klyushnikova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Industrial University of Tyumen*

THE SYSTEM OF SOBRIETY WITHDRAWAL IN SOCIETY

Abstract: the article presents the results of a study of the system of sobriety withdrawal in society. The relevance of this problem and its insufficient elaboration in science led to the choice of the topic - sobriety in society. The purpose of the study is to provide a theoretical justification and build a model of the sobriety withdrawal system. The methodological basis of the study was the categorical approach, homeostatic methodology. Namely, the categorical method "Compensatory homeostat". The scientific novelty of the research lies in the construction and description of a model of the sobriety withdrawal system. The article presents the result of the study in the form of a model of the sobriety withdrawal system. The importance of maintaining sobriety is justified. Special attention is paid not to the consequences of losing sobriety, but to the reasons why sobriety is taken away. The theoretical significance of the study is to clarify the systemic nature of the process of sobriety withdrawal, the evidence of the organization of this process and the development of a model of the system of sobriety withdrawal. The practical significance lies in the fact that the results obtained will allow us to develop a conceptual framework for the theory of sobriety. This will contribute to the creation of pedagogical conditions for the protection of sobriety of children, adolescents and young people.

Keywords: sobriety, categorical methodology, categorical method, intoxicants, model of the sobriety withdrawal system, self-poisoning program

*Савотина Н.А., доктор педагогических наук, профессор,
Реймер М.В., старший преподаватель,
Кывыржик А.С.,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЯХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье рассматриваются профессиональные деструкции педагогов как изменения сложившейся структуры деятельности и личности, отрицательно воздействующие на продуктивность педагогической деятельности. На основе анализа современных исследований раскрываются причины возникновения профессиональных деструкций. Выявляются общие проявления деструкций вне зависимости от уровня классификации факторов: разочарование в педагогической деятельности, понижение уровня мотивации и работоспособности. Представлен анализ наиболее часто встречающихся видов профессиональных деструкций педагогов: доминантность, информационная пассивность, монологизм, педагогическая агрессия, педагогическая индифферентность, ролевой экспансионизм и др. Предлагаются способы нейтрализации развития профессиональных деструкций в педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональные деструкции, педагогическая индифферентность, монологизм, ролевой экспансионизм, способы нейтрализации

Введение

Исследования современных учёных в области психолого-педагогической науки отмечают, что профессиональное развитие человека неизменно влечёт за собой как позитивные, так и негативные изменения отдельных аспектов личности. Трудности, с которыми сталкивается профессионал в процессе своей деятельности, могут оказывать пагубное влияние и приводить к образованию профессиональных деструкций, при наличии которых человек не способен эффективно выполнять свои обязанности.

Подобные ситуации характерны для многих видов профессиональной деятельности, однако наше внимание в данной статье будет обращено на педагогов, несущих ответственность за формирование не только интеллектуально-познавательных способностей школьников, но их морально-нравственных и гражданско-патриотических качеств. Нет сомнений, что успешная реализация поставленных обучающих и воспитательных целей возможна только при условии гармоничного развития личности и профессионализма самого учителя. Именно поэтому нам представляется необходимым вовремя осуществить профилактику деструктивных изменений педагогов, своевременно оказывать требующуюся им поддержку и при необходимости осуществлять коррекцию уже возникших отклонений в профессиональном развитии.

Стоит отметить, что учёные, исследующие деструктивные изменения педагогов, в последние годы диагностировали рост числа работников отечественного образования, подвергшихся

деформации или разрушению профессиональных качеств [16]. В этой связи с этим проблема профессиональных деструкций учителей на сегодняшний день является актуальной и с теоретической, и с практической точки зрения. Объект изучения данной статьи – профессиональные деструкции, а предмет – деструктивные проявления в деятельности педагогов.

Изложение основного материала статьи

Среди исследователей, занимающихся проблемами деструкций личности в процессе профессиональной деятельности и явлениями искажения представлений ее общественно принятой структуры в контексте концепций профессионального развития, стоит отметить В.А. Бодрова с его работой «Психология профессиональной пригодности», автора «Психологии профессионального определения» Е.А. Климова, А.К. Маркову и ее «Психологию профессионализма», а труд также Ю.В. Поваренкова, «Психология профессионализации личности: основные этапы становления и современное состояние».

Известный психолог и педагог Н.В. Кузьмина в 1989 году выделила в понятии «профессионализм» личностный и деятельностный компоненты, что позволило параллельно говорить о профессиональных деструкциях личности, деятельности и трудового поведения [9].

Крупный учёный в области профессионального образования Э.Ф. Зеер связывает понятие «профессиональные деформации» и «деструкции», определяя последние как изменения уже сложившейся структуры деятельности и личности,

которые отрицательно воздействуют на продуктивность и коммуникативные навыки [8].

Психолог С.П. Безносков разработал систему оценки профессиональных деструкций, в основу которой легло понятие «норма», включающее нормы, характеризующие цели и способы деятельности, а также нормы профессиональной этики [2].

Большой вклад в исследования деструктивных изменений педагогов в современной отечественной науке принадлежит Э.Э. Сыманюк «Психологические основания профессиональных деструкций педагога» [14] (2005 года) и психологу Е.П. Ермолаевой «Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность» [6], «Психология социальной реализации профессионала» [7], «Динамика личности в условиях маргинализации профессионального бытия» [5]. Они рассматривают деструкции изменений через призму профессионального маргинализма как личностной позиции педагога

Для того, чтобы начать вести разговор о деструктивных изменениях, возникающих в процессе профессионального развития педагогов, необходимо определиться с тем, что следует понимать под термином «профессиональное развитие».

В учебном пособии «Профессиональное развитие личности» О.А. Шляпникова определяет этот термин как преобразования в структуре личности под влиянием профессиональной деятельности, осуществляемой человеком [17, с. 29-30].

А.А. Ангеловский, в свою очередь, настаивает на толковании данного термина в широком и узком значении. Так в широком смысле профессиональное развитие – это изменение психологических структур личности, которое связано с приобретением человеком профессиональных знаний, умений и навыков, а также прочих профессиональных норм, соблюдение которых является необходимостью для успешной самореализации человека в выбранной специальности. В узком смысле понятие «профессиональное развитие» используется преимущественно в психологических науках и определяется им как становление и изменение профессионального самосознания [1].

Однако стоит заметить, что профессиональные изменения, которые являются закономерными в процессе становления педагога как специалиста в своей области, и они могут быть как позитивными, так и деструктивными. Э.Э. Сыманюк в

«Психологической безопасности образовательной среды» замечает, что профессиональные разрушения так или иначе являются частью процесса формирования профессионализма и дальнейшего развития педагога, однако они заметно понижают эффективность педагогической деятельности, отрицательно воздействуют на механизмы, побуждающие учителя к действию, снижают стрессоустойчивость и адаптивность, а также искажают его профессиональную позицию [12].

Под термином «деструкция» («destructio» – разрушение структуры) принято понимать деформационные нарушения уже устоявшейся психологической составляющей личности, сформировавшихся способов деятельности, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров в процессе осуществления профессиональной деятельности. Иногда под «профессиональной деструкцией» понимают качественные изменения личности в процессе перехода от одной ступени профессионального становления к другой [8, с. 200-201].

Исследователи Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Л.М. Митина, Р.М. Грановская и С.П. Безносков отмечают, что часто в качестве основной причины возникновения профессиональных деструкций выступает непрерывное занятие педагогической деятельностью в течение длительного периода времени. Современная система образования зачастую выдвигает требования, наталкивающиеся на препятствия, предопределённые появлением профессионально нежелательных изменений, которые затрудняют эффективную реализацию запланированной деятельности и отрицательно воздействуют на личностные и психологические качества педагога.

Э.Ф. Зеер классифицирует факторы, дающие представление о наличии и степени закрепления различных профессиональных деструкций. Учёный различает объективные факторы, непосредственно связанные с социально-профессиональной средой, экономической ситуацией, характером деятельности и профессионально-пространственной средой; субъективные, которые обуславливаются спецификой личностных характеристик самого учителя и особенностями его профессиональных взаимоотношений; объективно-субъективные факторы, объединяющие в себе два предыдущих и дополненные качеством управления и профессионализмом руководителей [8, с. 230-233]. Помимо прочего к объективно-субъективным факторам, по нашему мнению, следует отнести качественное несоответствие между

интеллектуально-творческой отдачей педагогов и их морально-материальным вознаграждением, высоким уровнем ответственности за обучение и воспитание детей и современным уровнем престижа профессии, а также частые изменения в системе образования, влекущее за собой конфликты между участниками образовательного процесса.

Стоит отметить, что все профессиональные деструкции, вне зависимости от уровня классификации факторов, имеют общие проявления: разочарование в педагогической деятельности и выбранной профессии, значительное понижение уровня мотивации и работоспособности.

Наиболее часто встречающиеся виды профессиональных деструкций педагогов: авторитарность, демонстративность, дидактичность, доминантность, информационная пассивность, монолизм, педагогическая агрессия, педагогическая индифферентность, педагогический консерватизм, педагогический стереотип, поведенческий трансфер, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, формализм и эмоциональное выгорание.

Авторитарность, как один из наиболее распространённых видов педагогических деструкций, представляет собой одновременно и стиль работы педагога, который характеризуется концентрацией всех управленческих функций в учебно-воспитательном процессе в руках самого учителя, что создаёт определенные трудности для его успешной коммуникации и взаимодействия с учащимися. В речи такого педагога преобладают императивные высказывания, а в качестве ведущего метода педагогического стимулирования выступает наказание, что в значительной степени тормозит скорость овладения учащимися образовательной программой. Педагог, склонный к авторитарности, зачастую неадекватно высоко оценивает свои профессиональные качества и принижает заслуги своих коллег.

Демонстративность имеет своей отличительной чертой заострение педагогом внимания учащихся на собственном интеллектуальном превосходстве и, в ряде случаев, других отличительных особенностях, которые, по мнению самого учителя, выделяют его в наиболее привлекательном свете – здесь речь будет идти уже о самолюбовании такого педагога. Демонстративный педагог обычно склонен к патетичности – яркие образы и эмоционально окрашенные рассказы на первых этапах работы, как правило, обеспечивают эффективность его педагогической деятельности, однако впоследствии может произойти ее целевое искажение в сторону стремления создать привлекательный образ в ущерб содержанию. Демонстра-

тивность препятствует успешному усвоению учащимися изучаемого предмета, которые параллельно с этим могут испытывать глубокое восхищение своим учителем [15].

Следующей распространённой деструкцией является *дидактичность*, которая выражается в преобладании в методике педагога давно известных шаблонных способов передачи знаний, преднамеренно сложной речью и склонностью к морализаторскому подходу в воспитании. Учитель, склонный к дидактичности, не оставляет своим учащимся шанса проявить самостоятельность в решении проблемы – он стремится дать как можно более подробные объяснения, что зачастую проявляется в обилии объяснительно-иллюстративных методов обучения. Обычно этот вид профессиональных деструкций комплексно влияет на всю личность учителя, затрагивая даже отношения с коллегами и неформальное общение за стенами школы – в кругу друзей и в семье. Примечательно, что чаще всего дидактичность диагностируется психологами у преподавателей естественно-научных и физико-математических дисциплин, чей стаж работы превышает пятнадцать лет.

В крайнем своём проявлении дидактичность переходит в *доминантность*, характеризующуюся превышением полномочий, стремлением полностью контролировать образовательно-воспитательный процесс, безапелляционностью суждений, требованием безоговорочного подчинения и наказанием в случае неповиновения. Развитие этой деформации во многом определяется индивидуально-типологическими особенностями личности и типом акцентуации характера.

Следующим видом профессиональных деструкций педагогов является *информационная пассивность*. находит своё проявление в нежелании и непонимании учителем необходимости развития информационной компетентности и совершенствования своего педагогического мастерства в рамках работы с информацией, то есть повышением уровня информационной культуры. Учитель, подверженный информационной пассивности, отстает в профессиональном развитии и самообразовании при достижении заданного им самим уровня компетентности и накопления определенной методической базы для преподавания своего предмета.

Снижением стремления вести диалог с учащимися характеризуется ещё один вид профессиональных деструкций – *монологизм*. Склонный к нему педагог утрачивает способность к взаимообогащению личностными смыслами, мнениями и переживаниями со своими воспитанниками и

упускает возможность лучше понять их внутренний мир, переживания, мотивы действий и поступков. Вербальное взаимодействие между учителем и учащимися в таком случае сводится к формальному обмену «дежурными репликами», что является серьёзным препятствием на пути к выстраиванию эффективных взаимоотношений.

В требовании безоговорочного подчинения выражается *педагогическая агрессия*. Учитель, склонный к данному виду деструкций, испытывает неприязнь к тем учащимся, которые по каким-либо причинам не могут с успехом освоить образовательную программу и, как правило, не скрывает этого, пуская в ход колкие замечания, презрительные насмешки и различные виды наказаний за провинности и ошибки. Одной из своих главных целей на уроке такой педагог ставит поддержание идеальной дисциплины и немедленного выполнения всех требований, чем невольно вызывает неприязнь и агрессию со стороны учеников. Не исключено, что в ряде случаев за повышением тона учителя стоит собственно пренебрежительное отношение учащихся к предмету, открытые провокации со стороны детей на применение учителем агрессивных способов воздействия. Парадоксальным является тот факт, что именно такая реакция педагога оказывается наиболее эффективной в борьбе с нарушителями, что непроизвольно принимается им за образец поведения и копируется в других ситуациях [10].

Следующим видом деструктивного поведения является *педагогическая индифферентность* – проявление эмоциональной сухости и равнодушия в отношении к учащимся. Как правило, она является закономерным результатом чрезмерной вовлеченности педагога в переживания учащихся, эмоционального реагирования на всё происходящее и крайнего сопереживания своим воспитанникам – всё это в конечном счёте приводит к «эмоциональному выгоранию» и последующей экономии эмоциональных ресурсов организма [4]. Достигая этого порога, учитель уже не может осуществлять действенные взаимоотношения и оказывать психологическую поддержку учащимся, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях. Самым пугающим результатом этого профессионального разрушения личности педагога является то, что дистанцирование и игнорирование проблем учащихся со стороны взрослых может выступать в качестве катализатора суицидальных проявлений подростков.

В качестве деструктивного проявления личности учителя следует выделить также *педагогический консерватизм*, который представляет собой

неприятие любых нововведений в области профессиональной деятельности педагогов, отдающих предпочтение традиционным формам обучения и методам, проверенным многолетним опытом. Педагогический консерватизм чаще всего развивается как закономерный итог безрефлексивного повторения одних и тех же методов и приёмов обучения, а также решения однотипных профессионально-педагогических задач, что приводит к потере интереса к собственной деятельности. Пагубное влияние данной деструкции состоит в том, что именно она чаще всего препятствует внедрению инноваций в систему образования. Этот вид педагогических деформаций в большей степени присущ учителям естественно-научного профиля, так как содержание преподаваемых ими предметов реже подвергается кардинальному пересмотру [15].

Близкое к педагогическому консерватизму положение занимает *педагогический стереотип*, который влияет на восприятие педагогом учащихся: учитель рассматривает своих воспитанников через призму типичных шаблонов и, как следствие, не имеет правильного представления о их способностях, знаниях и потребностях. Такой учитель осуществляет образовательный процесс по упрощённым схемам, опираясь на опыт, полученный ранее в ходе работы с другими детьми.

В проявлении эмоциональных реакций и особенностей поведения, свойственных обучающимся заключается *поведенческий трансфер*. Поведение учителя, склонного к данному виду деструкции, характеризуется такими качествами, как повышенный уровень тревожности, неадекватность уровня притязаний и самооценки, излишняя критичность и скептицизм в отношении мнений других людей, деформированные понятия о справедливости, а также различные проявления максимализма.

Следующим видом деструкций, который мы рассмотрим, будет *ролевой экспансионизм*, то есть полное погружение в педагогическую деятельность, гиперболизированное отношение к преподаваемому учебному предмету и роли педагога и школы в жизни учащихся. Такие учителя, как правило, даже в неформальном общении ограничены рамками школьных тем и предпочитают все своё свободное время уделять решению профессиональных вопросов. Кроме того, им свойственно яркое проявление педагогического поведения за стенами школы в ситуациях, которые этого не требуют.

В склонности к отсутствию критического отношения к себе и искренней убеждённости в соб-

ственной правоте на правах педагога выражается социальное лицемерие. Его основная причина кроется в высоких требованиях к личности педагога со стороны общества. Учитель, осознавший уровень ответственности, возложенный на него высоким званием педагога, и принявший на себя социальную роль, которая, по его мнению, полностью соответствует ожиданиям общества, оказывается неспособным к восприятию критики в свой адрес и принятию взглядов и идеалов, отличных от его собственных.

И, наконец, еще одним видом профессиональных деструкций педагогов является *эмоциональное «выгорание»*, проявляющееся в формальном отношении учителя к профессиональным целям и задачам, нежелании критически оценивать результаты работы и творчески подходить к подаче материала. Такой педагог чувствует внутреннее эмоциональное и умственное опустошение, заставляющее его с безразличием относиться не только к своей деятельности, но и к учащимся с их проблемами. Снижение уровня педагогической активности и направленность на избегание неудач в отечественной науке принято также называть «выученной беспомощностью» [11].

Таким образом, переживание кризисов профессионального становления, которые при своевременной диагностике определяют переход от одной стадии профессионализма к другой, более высокой, приводит к развитию профессиональных деструкций. Преодоление профессиональных деструкций учёные связывают с тремя типами техно-

логий, которые выделяются по целевым ориентирам: развивающие технологии профессионального образования, технологии содействия, психотехнологии профилактики и коррекции.

Так технологии профессионального образования ориентированы на развитие умений, которые могли бы способствовать успешному выполнению нескольких функций одновременно, а также качеств педагога, обуславливающих продуктивность широкого спектра социальной и профессиональной деятельности. Эти технологии представлены проектным методом, деловыми играми, методом направляющих текстов и мониторингом профессионального развития.

Технология психологического содействия направлена на разработку альтернативных программ развития, целеполагание профессионального будущего и в том числе на профилактику и коррекцию профессиональных деструкций. Они основываются на развивающей психодиагностике структуры личности и осуществляются в тренинге преодоления и раскрытия личностно-профессионального потенциала [13].

Таким образом, мы приходим к выводу, что избежать развития профессиональных деструкций в педагогической деятельности вряд ли возможно, однако развивающие технологии профессионального образования, технологии содействия, психотехнологии профилактики и коррекции в большинстве случаев помогают нивелировать их влияние, способствовать становлению профессионально успешной, саморазвивающейся личности.

Литература

1. Ангеловский А.А. Профессиональное развитие личности: психолого-педагогические и социально-философские факторы становления профессионала // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. №2-3. С. 512 – 521.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Борисова Л.Н. Формирование профессиональной рефлексии как условие совершенствования методической компетентности педагога // Материалы конференции «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития». Ярославль: Ремдер, 2013. Ч. II, С. 201 – 204.
4. Водопьянова Н.Е., Старченко Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
5. Ермолаева Е.П. Динамика личности в условиях маргинализации профессионального бытия // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. М.: ИП РАН, 2016. С. 311 – 326.
6. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 51 – 59.
7. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: ИП РАН, 2008. 345 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. 166 с.

10. Олешков М.Ю. Профессиональные деструкции педагога как фактор деформации дидактического взаимодействия // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сборник научных трудов. 2005. № 5. С. 133 – 140.
11. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Психологические характеристики выученной беспомощности у педагогов // Вестник ОГУ. 2006. № 9. С. 71 – 78.
12. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие. М., 2004. С. 14.
13. Сыманюк Э.Э. Технология психологического содействия развитию личности // Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, 15-16 ноября 2006 г., г. Екатеринбург: в 2 ч. Ч. 1.
14. Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Самара: СамГПУ, 2005. 41 с.
15. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Профессиональные деструкции и способы их профилактики // Народное образование. 2010. № 6. С. 123 – 129.
16. Черемошкина Л.В. Третья «волна» депрофессионализации // Человек и труд. 2010. № 11. С. 58 – 61.
17. Шляпникова О.А. Профессиональное развитие личности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2012. 132 с.

References

1. Angelovskij A.A. Professional'noe razvitie lichnosti: psihologo-pedagogicheskie i social'no-filosofskie faktory stanovleniya professionala. Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2011. №2-3. S. 512 – 521.
2. Beznosov S.P. Professional'naya deformaciya lichnosti. SPb.: Rech', 2004. 272 s.
3. Borisova L.N. Formirovanie professional'noj refleksii kak uslovie sovershenstvovaniya metodicheskoy kompetentnosti pedagoga. Materialy konferencii «Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержание, perspektivy razvitiya». YArosavl': Remder, 2013. CH. II, S. 201 – 204.
4. Vodop'yanova N.E., Starchenko E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. SPb.: Piter, 2005. 336 s.
5. Ermolaeva E.P. Dinamika lichnosti v usloviyah marginalizacii professional'nogo bytiya. Psihologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy. M.: IP RAN, 2016. S. 311 – 326.
6. Ermolaeva E.P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: koncepciya i real'nost'. Psihologicheskij zhurnal. 2001. № 4. S. 51 – 59.
7. Ermolaeva E.P. Psihologiya social'noj realizacii professionala. M.: IP RAN, 2008. 345 s.
8. Zeer E.F. Psihologiya professij. M.: Akademicheskij proekt, 2003. 336 s.
9. Kuz'mina N.V. Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha. M.: Vysshaya shkola, 1989. 166 s.
10. Oleshkov M.YU. Professional'nye destrucci pedagogoga kak faktor deformacii didakticheskogo vzaimodejstviya. Teoriya i praktika professional'nogo obrazovaniya: pedagogicheskij poisk: sbornik nauchnyh trudov. 2005. № 5. S. 133 – 140.
11. Symanyuk E.E. Devyatovskaya I.V. Psihologicheskie harakteristiki vyuchennoj bespomoshchnosti u pedagogov. Vestnik OGU. 2006. № 9. S. 71 – 78.
12. Symanyuk E.E. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: uchebnoe posobie. M., 2004. S. 14.
13. Symanyuk E.E. Tekhnologiya psihologicheskogo sodejstviya razvitiyu lichnosti. Lichnostno razvivayushchee professional'noe obrazovanie v izmenyayushchejsya Rossii: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15-16 noyabrya 2006 g., g. Ekaterinburg: v 2 ch. CH. 1.
14. Symanyuk E.E. Psihologicheskie osnovaniya professional'nyh destrucij pedagoga: avtoref. dis. ... dokt. psihol. nauk. Samara: SamGPU, 2005. 41 s.
15. Symanyuk E.E., Devyatovskaya I.V. Professional'nye destrucci i sposoby ih profilaktiki. Narodnoe obrazovanie. 2010. № 6. S. 123 – 129.
16. SHeremoshkina L.V. Tret'ya «volna» deprofessionalizacii. SHe lovek i trud. 2010. № 11. S. 58 – 61.
17. SHlyapnikova O.A. Professional'noe razvitie lichnosti: uchebnoe posobie. YArosavl': YAroGU im. P.G. Demidova, 2012. 132 s.

*Savotina N.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Reymer M.V., Senior Lecturer,
Kyvyrzhik A.S.,
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky*

TO THE ISSUE OF PROFESSIONAL DESTRUCTIONS OF TEACHERS

Abstract: the article deals with professional destructions of teachers as changes in the existing structure of activity and personality, which negatively affect the productivity of pedagogical activity. Based on the analysis of modern research, the causes of professional destructions are revealed. The general manifestations of destructions are revealed, regardless of the level of classification of factors: disappointment in pedagogical activity, a decrease in the level of motivation and efficiency. The analysis of the most common types of professional destructions of teachers is presented: dominance, information passivity, monologue, pedagogical aggression, pedagogical indifference, role expansionism, etc. Methods of neutralizing the development of professional destructions in pedagogical activity are proposed.

Keywords: professional destructions, pedagogical indifference, monologue, role expansionism, methods of neutralization

*Спиридонова М.И., старший преподаватель,
Максимова И.В., старший преподаватель,
Карпова Т.В., старший преподаватель,
Институт пищевых технологий и дизайна, филиал Нижегородского
государственного инженерно-экономического университета*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: анализ педагогической литературы показал недостаточную освещённость проблемы использования электронных форм обучения бакалавров пищевой индустрии. Цель нашего исследования – трансляция опыта по применению в образовательном процессе в условиях дистанционного обучения электронно-образовательной среды вуза «Moodle», а также «Mirapolis Virtual Room». В своём исследовании мы остановимся на освещении методических возможностей реализации обучения в системе «Moodle» и «Mirapolis», которые были введены в учебный процесс весной 2020 года и помогли эффективному взаимодействию между преподавателем и студентами при дистанционной форме обучения. Результаты обучения показали, что творческая активность обучающихся не снизилась, что подтвердил входной контроль в начале следующего учебного года. В ходе педагогического исследования нами была выделена экспериментальная группа студентов 150 человек, которые прошли анкетирование в электронно-образовательной среде вуза. Диагностирование обучаемых показало рост творческой активности по сравнению с предыдущим годом обучения. Это способность самостоятельно проводить экспериментальные работы, находить необходимые литературные источники, а также информацию в сети «Интернет» при очной форме обучения в начале следующего учебного года, что свидетельствует об эффективности использованных дистанционных средств обучения.

Ключевые слова: Moodle, Mirapolis, формы, методы, обучаемые, дистанционное обучение

Развитие творческой активности будущих бакалавров одно из условий подготовки конкурентоспособного специалиста пищевой индустрии, который сможет работать в эпоху быстро развивающихся и меняющихся технологий.

Современное общество делает новые вызовы системе высшего образования, что приводит к необходимости использования новейших информационных средств обучения и создания на их основе новых педагогических подходов в профессиональном образовании будущих специалистов. Поэтому электронные образовательные ресурсы (ЭОР) играют всё большую роль [1].

В 2020 году для всех студентов нашей страны важнейшим стало дистанционное обучение, поэтому такие учебные платформы как «Moodle» и «Mirapolis» стали мощными средствами, поддерживающими педагогические технологии, основанные на ЭОР.

В условиях пандемии все студенты нашего вуза как очного, так и заочного обучения использовали весной 2020 года в условиях дистанционного обучения и используют в настоящее время электронную образовательную среду «Moodle», которая развивалась в «Институте пищевых технологий и дизайна» в течение последних десяти лет. Поэтому, когда весной 2020 года было введено дистанционное обучение, у каждого преподавателя уже

имелся определённый контент по своим дисциплинам. Если раньше содержание было направлено на решение практических задач, тестов, то в условиях дистанционного обучения, используя инструментарий «Moodle» были созданы электронные курсы онлайн, где преподаватель выкладывает материал по всему курсу: лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические работы, презентации, обучающие тесты, тренировочные задания и вопросы на понимание, оцениваемое задание, список рекомендуемых Интернет-ресурсов и т.д. В своём исследовании мы остановимся на освещении методических возможностей системы Moodle при составлении лекционного материала. Нами составлены лекции по физической химии, по термодинамике в дистанционной среде. Лекции имеют меню, по которому можно переходить от одного вопроса к другому. При открывании меню обучающийся видит содержание страниц лекции, где могут быть гиперссылки для просмотра презентации или фильма в сети Интернет. В содержание вводятся кластеры с вопросами разных типов, на которые необходимо ответить. Это могут быть вопросы с множественным выбором ответа, числовой ответ и т.д. Обучающиеся прочитывают лекцию, делают конспект в тетради, отвечают на вопросы в СДО (системе дистанционного обучения), получая сразу оценку. Таким образом, изу-

чение лекции сопровождается обратной связью с преподавателем, который видит, кто из студентов изучил материал лекции и как выполнены задания по лекции, система всё это отражает. Нет необходимости студентам делать фото и отсылать их преподавателю. Если выполнены все задания в лекции, то обучаемый может переходить к следующей лекции и т.д.

Для студентов бакалавриата очного обучения самостоятельная работа по дисциплине в «Moodle» способствует их адаптации к работе в онлайн-среде, развивает их творческую активность, что в дальнейшем станет необходимым в будущей профессиональной деятельности [1].

Организация работы студентов в системе «Moodle» требует умений находить дополнительную учебную и научно-популярную литературу, пользоваться различными справочниками, помогает отрабатывать умения выделять главное и второстепенное в тексте, стимулирует развитие творческих способностей обучаемых.

Для проведения учебных занятий онлайн нами используется платформа Mirapolis. Студентам каждой группы и преподавателям администратор выдаёт ссылки в виртуальную комнату, где в инструментах преподаватель выбирает вид виртуальной комнаты: Конференция, Дискуссия для семинаров или для лекций Презентация. Это делает возможным общение между преподавателем и студентами: обмен файлами, сообщениями, подключение к трансляции студентов. Студенты могут отвечать устно, высказывать свою точку зрения на проблему, делать записи, обсуждать изученный ранее материал в «Moodle», задавать вопросы. Преподаватель может проводить коллективный опрос по подготовленным тестовым заданиям, оценить восприятие учебного материала студентами в процентах. В виртуальной комнате Презентация на интерактивной доске и преподаватель, и студент могут решать задачу, записывать уравнения как при очном обучении. Студенты могут также транслировать учебный материал с собственного устройства: планшета, смартфона, ноутбука. Эти гаджеты стали не только средством развлечения, но и важнейшими средствами, без которых дистанционное обучение невозможно.

Все виртуальные комнаты в Mirapolis имеют чат с индивидуальными настройками сообщений, которые можно отправить как всем, так и лично определенному обучающемуся. Занятие в Mirapolis можно записать как на своё устройство, так и сохранить в «облако» для воспроизведения с разных устройств. Студенты оказываются вовлечёнными в процесс обучения в нерабочее время из любого удобного места к процессу обучения.

Во время проведения занятия преподаватель может проверять готовность студентов, активизировать их внимание, а также определить, кто из подключённых к занятию студентов отсутствует.

Стоит обратить внимание и на недостатки данной системы Конференций, Дискуссий или Презентаций. Во первых, это техническая составляющая. Необходимо присутствие в одно и то же время в определенном месте, чтобы подключиться к трансляции, у кого-то может пропасть интернет, не работать гаджет или отсутствовать необходимая программы в устройстве, чтобы осуществлялась трансляция. Во вторых, это педагогическая составляющая. Уровень заинтересованности и концентрация внимания студентов, их мотивация в таком формате объективно ниже, нежели в аудиторных условиях, когда обучаемый и преподаватель находятся в непосредственном контакте. В третьих, это личностная составляющая. Некоторым преподавателям приходится срочно обновлять свои информационные профессиональные компетенции, чтобы во время проведения занятия онлайн применять навыки обращения с мультимедийными данными, использовать визуальные средства для привлечения и активизации внимания, что в условиях дистанционного обучения становится сложнее [2].

Несмотря на недостатки в системе дистанционного обучения, диагностирование студентов в начале учебного года 2020-2021 при очном обучении, позволило нам отметить рост творческой активности обучаемых по сравнению с анкетированием проведённом в начале 2019-2020 учебного года. Результаты исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Количественная оценка творческой активности студентов

Признаки сравнения	Студенты, участвующие в опросе, %	
	2019-2020 у. г	2020-2021
1. Уверенность в себе	53	72
2. Заинтересованность предметом	45	76
3. Работоспособность студентов	62	84
4. Выполнение задания без помощи преподавателя	41	75
5. Страх при выполнении экспериментальной задачи.	83	32
6. Желание найти решение	43	75
7. Любовь к фантазированию	48	79
8. Боязнь неудачи	75	35

По каждому признаку были сформулированы вопросы студентам, которые впоследствии обрабатывались и рассчитывались по анкетированию в количественном выражении.

Анализируя полученные данные, мы отмечаем рост творческой активности студентов после обучения в дистанционном формате. Применение современных форм и методов обучения при изучении дисциплин благоприятно влияет на развитие личностных качеств студентов и их способность решать профессиональные задачи. Обратная связь со студентами осуществлялась в ходе всего курса

обучения в дистанционном формате: высказывание собственной точки зрения на проблему, давалась ориентировочная основа действий, что позволяло своевременно устранять неточности в формировании умений и навыков.

Вывод

Обучение в дистанционном формате, как показывает педагогическое исследование, способствует усвоению знаний и закрепляет способы деятельности, что является необходимым условием формирования творческой активности специалистов пищевой индустрии.

Литература

1. Жадаев А.Ю., Новик И.Р. Дистанционное обучение бакалавров и магистров в системе Moodle как один из эффективных способов повышения мотивации к обучению // В сборнике: Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла: Сборник научных трудов. Ульяновск, 2018. С. 23 – 27.
2. Сергеева А.А. Использование цифровых образовательных платформ для организации дистанционного обучения // В сборнике: Педагогика, психология, общество: современные тренды: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2020. С. 154 – 157.

References

1. Zhadaev A.YU., Novik I.R. Distancionnoe obuchenie bakalavrov i magistrov v sisteme Moodle kak odin iz effektivnyh sposobov povysheniya motivacii k obucheniyu. V sbornike: Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii v преподавании предметов естественно-математического цикла: Sbornik nauchnyh trudov. Ul'yanovsk, 2018. S. 23 – 27.
2. Sergeeva A.A. Ispol'zovanie cifrovyyh obrazovatel'nyh platform dlya organizacii distancionnogo obucheniya. V sbornike: Pedagogika, psihologiya, obshchestvo: sovremennye trendy: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. CHEboksary, 2020. S. 154 – 157.

*Spiridonova M.I., Senior Lecturer,
Maksimova I.V., Senior Lecturer,
Karpova T.V., Senior Lecturer,
Institute of Food Technology and Design – branch
Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University*

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN DISTANCE LEARNING

Abstract: the analysis of pedagogical literature showed insufficient coverage of the problem of using electronic forms of training for bachelors in the food industry. The purpose of our research is to broadcast the experience of using the electronic educational environment of the university "Moodle" and "Mirapolis Virtual Room" in the educational process in the conditions of distance learning. In our research, we will focus on highlighting the methodological possibilities of implementing training in the "Moodle" and "Mirapolis" systems, which were introduced into the educational process in the spring of 2020 and helped to interact effectively between teachers and students in distance learning. The results of the training showed that the creative activity of students did not decrease, which was confirmed by the entrance control at the beginning of the next academic year. In the course of the pedagogical research, we identified an experimental group of 150 students who were interviewed in the electronic educational environment of the university. Diagnostics of trainees showed an increase in creative activity compared to the previous year of training. This is the ability to conduct experimental work independently, find the necessary literature sources, as well as information on the Internet in full-time education at the beginning of the next academic year, which indicates the effectiveness of the used distance learning tools.

Keywords: Moodle, Mirapolis, forms, methods, trainees, distance learning

*Манузина С.Л., учитель,
Школа № 2036, учебный корпус №4, г. Москва,
Бутузова Л.Л., кандидат экономических наук, доцент,
Московский областной филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы*

ОБ ОДНОМ ПРИЁМЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: всегда инновационная педагогика преследовала своей целью создание нечто передового, прогрессивного. Педагоги-исследователи, которые интересуются всем этим новым, от создания до внедрения интереснейших фрагментов и элементов в свои уроки, преобразовывают педагогические явления в сторону увлекательности и нескучности процесса обучения. Конечно, никто не снимает с учителей и преподавателей ответственность за владение методологией целостного образовательного процесса, образующей целостный концептуальный каркас педагогической науки. Можно сказать, что на практике эмпирически фиксируемыми позициями образовательного процесса являются: процесс обучения, восприятие различных определений воспитания или образования как ступеней восхождения от частного к общему, преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности, направленность мышления педагога на потребность воспроизводить педагогическую практику все интереснее, стремление выразить единство и преемственность психолого-педагогического знания. Далее можно говорить о критическом отношении к самоочевидным, обыденным фактам педагогического самосознания, а также рефлексии результатов собственной деятельности. Современный педагог одной из своих задач ставит отслеживание мыслей других участников образовательного инновационного процесса. Одним словом, методологическая культура всегда задавала и задает современный стиль научно-педагогического мышления, его эмпирических, рефлексивных и прогностических компонентов. В данной работе мы обращаемся к одной из эмпирических форм методики преподавания, а именно к практическим элементам урока математики в начальной школе. Выбор темы настоящей работы не случаен. Всем учителям школы очень хорошо известно, что ребята сейчас очень развитые, сложные, привлечь их внимание к изучаемым темам учителю тоже достаточно сложно. Все знают теорию. А на практике, что и как делать? Давайте попробуем заинтересовать новыми математическими задачами.

В данной статье демонстрируются несколько практикоориентированных разработок математических задач со сказочными персонажами для учащихся начальной школы. Также, в данной работе представлены технологические карты фрагмента урока математики с первого по четвертый класс, которые составлены с целью поделиться своими педагогическими находками в плане удивления обучающихся начальной школы не традиционным подходом к сегментарной части урока математики и таким образом простимулируем интерес к математике.

Ключевые слова: методика преподавания математики в начальной школе, стимулирование решения задач, интерес, урок, сказочные задачки

Введение

Вопросам методики и технологии преподавания в начальных классах по различным предметам школы уделяется много внимания, в том числе и по математике. Если посмотреть исследования, хотя бы, за последний год, то можно выделить целый ряд интересных работ учёных, учителей, методистов, посвященных методическим разработкам, нацеленным на инновационный подход к проведению уроков, вовлечение в учебный процесс через заинтересованность школьника к урокам по чтению, русскому языку, окружающему миру, математике и т.д. Так, например, в работе [1] рассматриваются и анализируются дидактические игры в занимательной форме. В работе [2] рассматривается ситуация свободного выбора на

уроках математики в начальной школе с позиции проявления индивидуальности и самостоятельности школьника. В статье [3] весьма интересно представлены социальные аспекты интеллектуальных конкурсов школьников на различных ступенях обучения. Авторами отмечается, что интеллектуальные конкурсы направлены на развитие социальной практики, связанной с проектно-научной деятельностью, преподаванием и обучением исследовательской деятельности в школах.

Так же, совершенно очевидно, что весьма большой интерес вызывают новые информационные технологии. Школа стала другая. В современной школе на всех уровнях применяют ИКТ, в Москве успешно внедрен проект "Московская электронная школа". Пандемия коронавирусной

инфекции 2020 года, в условиях которой оказалось все общество в целом и образование, в частности, показала возможность и эффективность применения в образовательном процессе систем дистанционного обучения ZOOM, Офис 365, Moodle и т.д.

Однако, наблюдения показывают, что 2/3 всех разработок приходится на учебные предметы гуманитарного цикла и только 1/3 - на математику. Возможно, это связано с психологическим аспектом развития ребенка в возрасте 7-10 лет, а, возможно, с трудностями в обучении и понимании математики младшими школьниками, как при офлайн, так и при онлайн обучении. Судить не берёмся. В данной статье предпринимается попытка сгладить вышеуказанный дисбаланс.

Вашему вниманию предлагается несколько практикоориентированных элементов урока математики в начальной школе – сказочные задачи, что определяет *практическую значимость* разработанного компонента урока. Это и есть тот "секретный ингредиент", который учитель начальных классов может использовать в своей работе в качестве фрагмента урока математики. Сказки любят все дети. На уроках математики будет не скучно.

В данной работе предлагаются методические рекомендации, которые составлены с целью поделиться своими педагогическими находками в плане удивления обучающихся начальной школы не традиционным подходом к сегментарной части урока математики, а именно работы с применением на уроках математики задач, с использованием сказочных персонажей, назовем их "сказочными задачами".

Сказка представляет собой систему, наиболее оптимальную для восприятия, понимания ее ребенком, наиболее соответствующую его возрастным особенностям и потребностям.

Многие ученые и практики высказывают мысль, что использование сказки при формировании элементарных математических представлений является эффективным средством, отвечающим всем современным требованиям.

К настоящему времени созданы разнообразные сказки, которые позволяют познакомить детей с количеством, счетом, величиной предметов, геометрическими фигурами, пространством и временем, развить у детей сообразительность, смекалку, сформировать умения в классификации, сериации, группировке и др

Сказки помогают качественно формировать знания и представления, для которых необходимо создание устойчивой системы ассоциаций и ассоциативных связей, что требует специальной работы, расщепленной во времени.

Актуальность работы обосновывается тем, что наряду с традиционными и инновационными формами обучения математике в стенах школы, при так называемом офлайн-обучении, можно и нужно использовать творческий компонент, например, сказочную задачку, при обучении младших школьников через систему дистанционного обучения в режиме онлайн-семинаров или конференций (собраний). Для этого математическая задача со сказочными героями может быть записана приятным сказочным голосом в голосовой файл.

Новизна работы определяется тем, что на данный момент автором составлено 12 совершенно новых математических задач для различных классов начальной школы, которые можно использовать, работая по любой программе, опираясь на ФГОС, и сочетая различные формы проведения урока математики. Разработана технологическая карта фрагмента урока – "сказочная задачка", которая будет представлена после каждой сказочной задачи для удобства учителя и систематизации представленных сказочных задач.

В виду ограниченности представления материала к публикации, согласно требованиям издательства, в данной статье публикуем первые четыре сказочные задачи по математике в формате технологической карты по ее использованию. Итак, "сказочные задачи"...

1. Я расскажу вам сказку...

В некотором царстве, в некотором государстве жил юноша. Красивым был этот юноша, но настолько безграмотным, что ни читать, ни писать, ни считать не умел. Вот однажды вышел он на прогулку и встретил девушку неземной красоты, то была дочь великого академика. Познакомились они, гулять стали каждый день и пригласила она однажды его в свой дом, чаю попить, да с отцом познакомить. И всё в доме красавицы было необычно, везде надписи какие-то до головоломки. Встал юноша посреди комнаты, глаза щурит, головой крутит. Поняли тогда отец с дочкой, что не понимает, да не знает он ничего. И не мог отец дочку свою в руки безграмотного человека отдать и пришло ему в голову испытание ему придумать, да отправить в лес волшебный его выполнять. Дал он юноше немного времени буквы да цифры выучить, а сам поселил дочку в глубине леса в резной избушке. Да добраться до неё сложно было, нужно было весь лес обойти, да подсказки собрать, чтоб замок на избушке открыть. День и ночь учил юноша грамоту, хорошо у него получилось и готов был он в путь отправляться. Подошёл он к лесу и увидел большие обрывки картины разбросаны. Стал он их собирать,

и когда последний кусочек присоединил, превратилась картина в рукопись. В рукописи написано было: "Волшебный лес так необычен, что живут в нём разные волшебные существа. Хочешь замок волшебный открыть, собери их всех вместе, да в нужном количестве, ни одним больше, ни одним меньше, а должен ты собрать 5 фей, 4 гнома и 9 троллей и привести их к избушке. Да не забудь! Важно общее количество, иначе замок не откроется". Читал, читал он задание своё, много раз перечитывал, что всё условие почти наизусть выучил. Положил он рукопись в карман и отправился дальше. Шёл он шёл и видит перед собой пещеру, но вход в пещеру камнем закрыт, а на камне нарисованы фея, гном и тролль, а возле изображений отверстия для кубиков. Побродил он у пещеры и нашёл кубики волшебные, а на них цифры 4, 9, 5. Стал юноша вспоминать, где цифры эти видел и вспомнил. Открыл он рукопись, перечитал и стал кубики по местам расставлять. Поставил

цифру 5 напротив феи и появились перед ним 5 фей, также и цифру 4 напротив гнома поставил, и моментально 4 гнома появились. Как только поставил последнюю цифру 9 напротив тролля, получилась маленькая схема, и вход в пещеру открылся. Взял он всех существ и отправился дальше. И вот подходят они к избушке, а на двери большой замок, а над ним надпись: "Хочешь дверь заветную открыть, сомкни круг из существ, да вместе с ними крикни число заветное, да запомни, если ответ правильным будет, то дверь откроется, если нет, закроется навсегда." Стал юноша существ в круг выставлять. Поставил 5 фей, добавил к ним 4 гнома, а к ним 9 троллей, посчитал всех внимательно, да проверил несколько раз, сказал он им число заветное, и громко они выкрикнули цифру 18. И открылся замок, а на крыльцо вышла прекрасная девушка. И стали они жить долго и счастливо, а всё, потому что юноша задачу решил, да тактику решения правильную выбрал.

Таблица 1

Методические рекомендации

1	Для школьников какого класса и по какой теме предлагается данный фрагмент "сказочная задачка"	1-2 класс	
2	Цель (возможно, не одна) использования фрагмента урока "сказочной задачки"	Научить детей правильному алгоритму решения текстовых задач	
3	Количество минут, отводящееся на данный фрагмент урока	10-15 мин	
4	На каких типах уроков математики может быть применён фрагмент "сказочной задачки"	Классические типы: вводный урок, урок закрепления знаний, комбинированный урок, повторительно-обобщающий урок	Инновационные типы: урок фантазирования, урок открытых мыслей, урок-путешествие, волшебный урок
5	Приёмы и характер использования "сказочной задачки"	Разработка своей целью преследует творческую направленность, отработку основных понятий	
6	Методы обучения	"Сказочная задачка" как фрагмент урока использует проблемный, объяснительно-иллюстративный, частично-исследовательский	

Продолжение таблицы 1

7	Требования к технике использования и проведения фрагмента "сказочная задачка"	1. Сказочная задачка должны быть прочитана эмоционально; 2. Темп и ритм задачки должны быть оптимальными 3. необходим полный контакт во взаимодействии учителя и учащихся на уроке, должны соблюдаться педагогический такт и педагогический оптимизм; 4. доминировать должна атмосфера доброжелательности и активного творческого труда; 5. учитель должен обеспечить активное учение каждого ученика.		
8	На каком этапе урока может быть использован предлагаемый фрагмент "сказочная задачка"	организационный этап; этап подготовки учащихся к активному, сознательному усвоению– знаний; этап усвоения новых знаний.		
9	Методическое обеспечение для проведения на уроке математики фрагмента "сказочная задачка"	<i>УМК, методически-разработанная сказка</i>		
10	Этап урока, удобный для использования фрагмента "сказочная задачка"	<i>Начало урока, введение в тему</i>		
11	Действия учителя	<i>Прочтение сказки, постановка вопросов</i>		
12	Действия ученика	<i>Прслушивание сказки, ответ на поставленные вопросы</i>		
13	Педагогические цели использования фрагмента "сказочная задачка"	Образовательные формирование приёмов умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, аналогия	Развивающие развитие речи, умения аргументировать свои высказывания, строить простейшие умозаключения	Воспитательные 1. Воспитывать интерес к сказкам своего народа. 2. Воспитывать нравственно-этическую ориентацию
14	Оборудование	<i>Текст сказки</i>		
15	Проблема (ситуация), которая выдвигается на передний план перед обучающимся через "сказочную задачку"	<i>Какой алгоритм при решении текстовой задачи</i>		
16	Практико-жизненно-ориентированность фрагмента урока "сказочная задачка"	<i>Обучение нахождению решений из сложных ситуаций, доведение дела до конца, несмотря на возможные трудности</i>		
17	Вопросы, какие задает учитель после прослушивания школьниками задачи	<i>Какая задача стояла перед юношей? Какие условия он имел? Каков был ход его действий? Что помогло ему правильно решить задачу?</i>		

Продолжение таблицы 1

18	Рефлексия	Учитель предлагает продолжить предложение: Вместе с нашими сказочными персонажами... 1. Сегодня на уроке я понял... 2. Сегодня мне удалось... 3. Было трудно... 4. Теперь я могу... 5. Мне захотелось... 6. Я похвалил бы себя за... .
19	Оценка "сказочной задачи"	Предлагает оценить выбор сказочного персонажа, помощь ему и тем самым: 1. Свою работу на уроке 2. Работу своих товарищей

2. Я расскажу вам сказку...

Жил был лисенок Фин. Он очень любил полакомиться малиной, а сейчас как раз было самое время ее собирать. Поэтому он позвал своих друзей волчонка Рона и зайчонка Хина и они вместе отправились в лес собирать малину. В лесу они решили поспорить, кто за час больше ягод соберёт. Договорились, где встретятся через час, и разошлись каждый в свою сторону.

Когда прошло отведенное на сбор время, они встретились на лужайке и стали считать сколько у кого ягод получилось. Фин собрал 328 ягод, Рон в 2 раза меньше, а Хин на 70 ягод больше чем волчонок.

Сколько ягод собрал волчонок Рон?

Сколько ягод собрал зайчонок Хин?

Кто победил в споре?

Таблица 2

Методические рекомендации

1	Для школьников какого класса и по какой теме предлагается данный фрагмент "сказочная задача"	<i>Для 3 класса. Для тренировки и закрепления понятий увеличения «в» несколько раз и «на» какое-то число.</i>	
2	Цель (возможно, не одна) использования фрагмента урока "сказочной задачи"	<i>Развитие интереса к математике.</i>	
3	Количество минут, отводящееся на данный фрагмент урока	<i>10 мин</i>	
4	На каких типах уроков математики может быть применён фрагмент "сказочной задачи"	<i>Классические типы: тренировочный, контрольный, урок закрепления знаний, урок практической работы, комбинированный урок, повторительно-обобщающий урок</i>	<i>Инновационные типы: урок фантазирования, интегрированный урок, урок-игра, урок-путешествие, волшебный урок</i>
5	Приёмы и характер использования "сказочной задачи"	<i>Разработка своей целью преследует элементы поиска, творческая направленность, отработка основных понятий</i>	
6	Методы обучения	<i>"Сказочная задача" как фрагмент урока использует проблемный, объяснительно-иллюстративный, частично-исследовательский</i>	

Продолжение таблицы 2

7	Требования к технике использования и проведения фрагмента "сказочная задачка"	1. Сказочная задачка должны быть прочитана эмоционально; 2. Темп и ритм задачки должны быть оптимальными 3. необходим полный контакт во взаимодействии учителя и учащихся на уроке, должны соблюдаться педагогический такт и педагогический оптимизм; 4. доминировать должна атмосфера доброжелательности и активного творческого труда; 5. учитель должен обеспечить активное учение каждого ученика.		
8	На каком этапе урока может быть использован предлагаемый фрагмент "сказочная задачка"	Этап проверки домашнего задания; этап всесторонней проверки знаний; этап подготовки учащихся к активному, сознательному усвоению—знаний; этап закрепления новых знаний.		
9	Методическое обеспечение для проведения на уроке математики фрагмента "сказочная задачка"			
10	тап урока, удобный для использования фрагмента "сказочная задачка"	<i>Этап закрепления нового материала.</i>		
11	Действия учителя	<i>Прочитать задачу вслух, помочь записать условия задачи, контролировать решение задачи.</i>		
12	Действия ученика	<i>Записать условия задачи в тетрадь, решить.</i>		
13	Педагогические цели использования фрагмента "сказочная задачка"	Образовательные Развитие интереса к математике	Развивающие Решение задачи	Воспитательные Повышение мотивации обучения
14	Оборудование	Доска, тетрадь		
15	Проблема (ситуация), которая выдвигается на передний план перед обучающимся через "сказочную задачку"	Спор, кто сколько ягод собрал.		
16	Практико-жизненно-ориентированность фрагмента урока "сказочная задачка"	Применение математики в жизни - посчитать сколько ягод у кого.		
17	Вопросы, какие задает учитель после прослушивания школьниками задачи	Сколько героев? Сколько каждый собрал ягод?		

Продолжение таблицы 2

18	Рефлексия	Учитель предлагает продолжить предложение: Вместе с нашими сказочными персонажами... 1. Сегодня на уроке я понял... 2. Сегодня мне удалось... 3. Было трудно... 4. Теперь я могу... 5. Мне захотелось... 6. Я похвалил бы себя за...
19	Оценка "сказочной задачки"	Предлагает оценить выбор сказочного персонажа, помочь ему и тем самым: 1. Свою работу на уроке 2. Работу своих товарищей

3. Я расскажу вам сказку...

В тридевятом царстве в тридесютом государстве жила была фея портниха. Она шила волшебные платья для прекрасной принцессы. На пошив одного прогулочного платья у феи уходило 10 часов и 6 метров ткани, а на пошив бального уходило 18 часов и 11 метров ткани.

Сколько времени и ткани потребуется фее

портнихе, если ей нужно шить 3 прогулочных и 2 бальных платья?

Сколько бальных платьев может шить фея за 48 часов? Сколько ткани ей потребуется?

У феи-портнихи есть 50 метров ткани. Сколько прогулочных платьев она сможет шить и сколько бальных?

Таблица 3

Методические рекомендации

1	Для школьников какого класса и по какой теме предлагается данный фрагмент "сказочная задачка"	3-4 классы «закрепление навыка умножения», «задачи на работу»	
2	Цель (возможно, не одна) использования фрагмента урока "сказочной задачки"	научить их решать задачи со сказочным сюжетом; познакомить ребят с правилами составления задач со сказочным сюжетом; развитие познавательного интереса учащихся;	
3	Количество минут, отводящееся на данный фрагмент урока	7-10 минут	
4	На каких типах уроков математики может быть применён фрагмент "сказочной задачки"	Классические типы: тренировочный, урок закрепления знаний, урок практической работы, повторительно-обобщающий урок	Инновационные типы: урок фантазирования, урок открытых мыслей
5	Приёмы и характер использования "сказочной задачки"	Разработка своей целью преследует элементы поиска, творческая направленность, отработка основных понятий	
6	Методы обучения	"Сказочная задачка" как фрагмент урока использует проблемный, частично-исследовательский,	

Продолжение таблицы 3

7	Требования к технике использования и проведения фрагмента "сказочная задачка"	1. Сказочная задачка должны быть прочитана эмоционально; 2. Темп и ритм задачки должны быть оптимальными 3. необходим полный контакт во взаимодействии учителя и учащихся на уроке, должны соблюдаться педагогический такт и педагогический оптимизм; 4. доминировать должна атмосфера доброжелательности и активного творческого труда; 5. учитель должен обеспечить активное учение каждого ученика.		
8	На каком этапе урока может быть использован предлагаемый фрагмент "сказочная задачка"	этап всесторонней проверки знаний; этап закрепления новых знаний;		
9	Методическое обеспечение для проведения на уроке математики фрагмента "сказочная задачка"	Учебник по математике, тетрадь		
10	Этап урока, удобный для использования фрагмента "сказочная задачка"	Закрепление изученного материала		
11	Действия учителя	Прочтение задачи, организация работы с задачей, помощь ученикам по необходимости		
12	Действия ученика	Один ученик решает задачу у доски, остальные выполняют самостоятельно		
13	Педагогические цели использования фрагмента "сказочная задачка"	Образовательные Закрепить изученный материал, навыки сложения, умножения, деления	Развивающие Развить исследовательские навыки	Воспитательные Усилить интерес детей к изучению математики
14	Оборудование	Доска и маркеры		
15	Проблема (ситуация), которая выдвигается на передний план перед обучающимся через "сказочную задачку"	Заинтересовать ребенка изучаемым материалом, привлечь к самостоятельному изучению предмета		
16	Практико-жизненно-ориентированность фрагмента урока "сказочная задачка"	Расчет материалов для работы, арифметика		
17	Вопросы, какие задает учитель после прослушивания школьниками задачи	Что известно? Сколько действий нужно для решения задачи? Можно ли решить выражением? Какие действия используются в задаче?		
18	Рефлексия	Учитель предлагает продолжить предложение: Вместе с нашими сказочными персонажами... 1. Сегодня на уроке я понял... 2. Сегодня мне удалось... 3. Было трудно... 4. Теперь я могу... 5. Мне захотелось... 6. Я похвалил бы себя за... .		

Продолжение таблицы 3

19	Оценка "сказочной задачки"	Предлагает оценить выбор сказочного персонажа, помощь ему и тем самым: 1. Свою работу на уроке 2 Работу своих товарищей
----	----------------------------	---

4. Я расскажу вам сказку...
Решили звери открыть в лесу детский сад для своих малышей – волчат, лисят, медвежат, зайчат.

Директором звериного детского сада стала медведица. Как-то она купила для детского сада игрушечных слоников, жирафов, крокодильчиков –

всего 31 игрушку. Крокодильчиков было в 5 раз больше, чем жирафов, а слоников меньше, чем крокодильчиков.

Сколько было куплено крокодильчиков, жирафов и слоников, если известно, что один крокодильчик стоил 1 рубль, жираф – 2 рубля, слоник – 3 рубля и за всю покупку заплатили 38 рублей?

Таблица 4

Методические рекомендации

1	Для школьников какого класса и по какой теме предлагается данный фрагмент "сказочная задачка"	Для 4 класса	
2	Цель (возможно, не одна) использования фрагмента урока "сказочной задачки"	Выявление уровня овладения учащимися комплексом знаний	
3	Количество минут, отводящееся на данный фрагмент урока	15-20 минут	
4	На каких типах уроков математики может быть применён фрагмент "сказочной задачки"	Классические типы: тренировочный, контрольный, урок закрепления знаний, повторительно-обобщающий урок	Инновационные типы: урок творчества, урок спектакля, урок-игра, урок-путешествие, волшебный урок
5	Приёмы и характер использования "сказочной задачки"	Разработка своей целью преследует элементы поиска, углубление и обобщение	
6	Методы обучения	"Сказочная задачка" как фрагмент урока использует проблемный, исследовательский,	
7	Требования к технике использования и проведения фрагмента "сказочная задачка"	1. Сказочная задачка должны быть прочитана эмоционально; 2. Темп и ритм задачки должны быть оптимальными 3. необходим полный контакт во взаимодействии учителя и учащихся на уроке, должны соблюдаться педагогический такт и педагогический оптимизм; 4. доминировать должна атмосфера доброжелательности и активного творческого труда; 5. учитель должен обеспечить активное учение каждого ученика.	
8	На каком этапе урока может быть использован предлагаемый фрагмент "сказочная задачка"	этап проверки домашнего задания ; этап всесторонней проверки знаний; этап закрепления новых знаний	

Продолжение таблицы 4

9	Методическое обеспечение для проведения на уроке математики фрагмента "сказочная задачка"	<i>Презентация, план учебного занятия, раздаточный материал</i>		
10	Этап урока, удобный для использования фрагмента "сказочная задачка"	этап всесторонней проверки знаний		
11	Действия учителя	Учитель должен рассказать задачу, поставить вопросы по ней и помочь ученикам разобрать ее.		
12	Действия ученика	Ученики должны прослушать условия задачи и вопросы, записать ее, решить, в случае возникновения вопросов обратиться к учителю		
13	Педагогические цели использования фрагмента "сказочная задачка"	Образовательные Формирование знаний, практических умений и навыков.	Развивающие Развитие мышления.	Воспитательные Умственное
14	Оборудование	Проектор, компьютер		
15	Проблема (ситуация), которая выдвигается на передний план перед обучающимся через "сказочную задачку"	Сколько было куплено крокодильчиков, жирафов и слоников		
16	Практико-жизненно-ориентированность фрагмента урока "сказочная задачка"	<i>Задача показывает что математика нужна не только в школе, но и в жизни</i>		
17	Вопросы, какие задает учитель после прослушивания школьниками задачи	<i>Сколько было куплено крокодильчиков, жирафов и слоников?</i>		
18	Рефлексия	Учитель предлагает продолжить предложение: Вместе с нашими сказочными персонажами... 1. Сегодня на уроке я понял... 2. Сегодня мне удалось... 3. Было трудно... 4. Теперь я могу... 5. Мне захотелось... 6. Я похвалил бы себя за...		
19	Оценка "сказочной задачки"	Предлагает оценить выбор сказочного персонажа, помочь ему и тем самым: 1. Свою работу на уроке 2. Работу своих товарищей		

Заключение

Педагогический и методический опыт для учителей школ и преподавателей ВУЗов нужен как воздух, особенно в преподавании математики, где нужно не только прочесть задачу, но и найти логические связи в решении. Поэтому значимость материала данной статьи сложно переоценить. В данной работе мы поделились с читателями одним приемом в методике преподавания математики в младших классах. Так же нам интересен опыт преподавания математики в ВУЗах для студентов -

не математиков. Вопрос о том, как правильно изучать и обобщать деятельность учителей и преподавателей, является важным для всех, кто связан с педагогикой и методикой преподавания математики. Опыт любого из нас состоит из объективной стороны, конкретных методов, приемов, научных трудов педагога, и личностной составляющей, это способностей и качеств характера педагога. Опыт во многих случаях достигается благодаря личностной стороне. Благодаря новизне, актуальности и результативности применения сказочных задач у

младших школьников на уроках математики мы призываем формировать массовый опыт педагогов в данном направлении, а также эффективный и инновационный педагогический опыт. Инновационный педагогический опыт – это маятник педагогики, он определяет направление педагогической практики, практики, которая интересна нашим ученикам. В связи с этим, нашим коллегам-

преподавателям секретный ингредиент в виде сказочной задачки на уроках математики, является необходимым "кирпичиком", который будет нужен для построения целого дома педагогических приёмов и идей, а также необходимым инструментом в дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Останов Курбон, Курбанова Д.Х., Ашурова И.Б., Тангилова Н.Л. Дидактические игры на уроках математики в начальных классах // Academy. 2020. № 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-igry-na-urokah-matematiki-v-nachalnyh-klassah>
2. Саидова Г.Э. Ситуация свободного выбора на уроках математики в начальной классах // Вестник науки и образования. 2019. № 7-3 (61).
3. Сизовский Д.Е., Иванова М.Г., Мартыненко Е.В. Интеллектуальные конкурсы школьников: основные задачи и социальное значение // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-konkursy-shkolnikov-osnovnye-zadachi-i-sotsialnoe-znachenie>

References

1. Ostanov Kurbon, Kurbanova D.H., Ashurova I.B., Tangirova N.L. Didakticheskie igry na urokah matematiki v nachal'nyh klassah. Academy. 2020. № 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-igry-na-urokah-matematiki-v-nachalnyh-klassah>
2. Saidova G.E. Situaciya svobodnogo vybora na urokah matematiki v nachal'noj klassah. Vestnik nauki i obrazovaniya. 2019. № 7-3 (61).
3. Sizovskij D.E., Ivanova M.G., Martynenko E.V. Intellektual'nye konkursy shkol'nikov: os-novnye zadachi i social'noe znachenie. Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-konkursy-shkolnikov-osnovnye-zadachi-i-sotsialnoe-znachenie>

*Manuzina S.L., Teacher,
School No. 2036, Educational Building No. 4, Moscow,
Butuzova L.L., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow Region Branch of the Russian Academy of
National Economy and Public Administration*

ON ONE METHOD OF STIMULATION IN MATH LESSONS

Abstract: innovative pedagogy has always been aimed at creating something advanced and progressive. Teachers-researchers who are interested in all this new, from creating to implementing the most interesting fragments and elements in their lessons, transform pedagogical phenomena in the direction of exciting and non-boring learning process. Of course, no one removes from teachers and lecturers the responsibility for owning the methodology of the integral educational process, which forms the integral conceptual framework of pedagogical science. We can say that, in practice, empirically fixed positions of the educational process are: the process of learning, the perception of different definitions of training or education as steps ascend from the particular to the general, the transformation of pedagogical theory in the method of cognitive activity, the direction of the thinking of the teacher on the need to reproduce pedagogical practice more interesting, the desire to express the unity and continuity of psychopedagogical knowledge. Next, we can talk about a critical attitude to the self-evident, everyday facts of pedagogical self-consciousness, as well as reflection on the results of their own activities. A modern teacher sets one of his tasks to track the thoughts of other participants in the educational innovation process. In a word, the methodological culture has always set and sets the modern style of scientific and pedagogical thinking, its empirical, reflexive and predictive components. In this paper, we turn to one of the empirical forms of teaching methods, namely, to the practical elements of the mathematics lesson in primary school. The choice of the topic of this work is not accidental. All teachers of the school are very well aware that the children are now very developed, complex, and it is also quite difficult for the teacher to attract their attention to the topics studied. Everyone knows the theory. And in practice, what and how to do? Let us try to interest them in new mathematical problems.

This paper demonstrates several practice-oriented developments of mathematical problems with fairy-tale characters for elementary school students. Also, this paper presents technological maps of a fragment of a mathematics lesson from the first to the fourth grade, which are compiled in order to share their pedagogical findings in terms of surprising elementary school students with a non-traditional approach to the segmental part of the mathematics lesson and thus stimulate interest in mathematics.

Keywords: methods of teaching mathematics in primary school, stimulating problem solving, interest, lesson, fairy-tale problems

*Абдалина Л.В., доктор психологических наук, профессор,
Антоненков В.Ю., аспирант,
Воронежский государственный университет,
Воротягин А.В., курсовой офицер-преподаватель,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина*

ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: в статье на основе анализа актуальной научной литературы, обобщения точек зрения ученых формируется представление о проблематике исследования дисциплинированности курсанта военного вуза. В исследовании раскрыто представление о понятии «дисциплинированность» и дано его авторское определение; выявлен потенциал самостоятельной работы, как эффективного средства формирования и развития изучаемого качества. Сформулировано собственное определение самостоятельной работы курсанта; отмечены психологический, педагогический и организационный аспекты эффективной организации самостоятельной работы курсантов военного вуза.

Ключевые слова: дисциплинированность, самостоятельная работа курсанта, дисциплинированность курсанта военного вуза, военный вуз

Оптимизация деятельности Вооружённых Сил РФ, проходящая в исключительно сложных социально-экономических, политических условиях, поднимает важные вопросы воспитания профессионально-важных качеств у курсантов-будущих офицеров.

Министр обороны РФ С.К. Шойгу к таким качествам относит: целеустремлённость, дисциплинированность, волевую устойчивость, решимость, мужество, отвагу, твёрдость и настойчивость командира, непреклонность в выполнении стоящей задачи и т.д. Без их сформированности затруднительно качественное управление воинскими формированиями на разных уровнях: «Сегодня трудно представить себе офицера без фундаментальной системной подготовки, общей культуры и высоких моральных качеств», – сказал министр на приеме в честь выпускников военных вузов. Качественное решение этих задач возможно на основе целенаправленного формирования у будущих офицеров профессионально-важных свойств, качеств, ценностей, компетентностей, отношений, которые позволят на принципиально ином, самом современном уровне профессионализма обеспечивать военно-инновационный статус российской армии.

Целью настоящей работы явилось определение сущности дисциплинированности курсанта военного вуза и выявление наиболее актуальных вопросов ее изучения и возможностей воспитания за счет использования потенциала самостоятельной работы курсантов.

В основе трактовок дисциплинированности в авторитетных словарных источниках акцент дела-

ется на её рассмотрении как: качества, свойства, характеристики личности, наделённой организованностью, ответственностью, способностью соблюдать нормы и порядок, выдержанностью.

Термин «дисциплинированность» активно используется в ряде научных областей знаний зачастую как синоним понятия «организованность» и «собранность», и это оправдано, поскольку и то и другое понятие по смыслу связаны с соблюдением определённых норм.

Стоит отметить, что дисциплинированность – достаточно изученный феномен и значительное количество диссертационных работ посвящено исследованию различных онтологических, содержательных, динамических, результативных, детерминационных аспектов дисциплинированности у специалистов, для которых данное качество является приоритетным.

Активно исследуется дисциплинированность в рамках педагогических наук: «Воспитание дисциплинированности у студентов 1-2 курсов медицинского вуза в педагогическом процессе как фактор формирования их конфликтной компетентности» (Н.А. Дзараева, 2003); «Педагогические основы воспитания дисциплинированности учащихся подросткового возраста» (А.В. Музальков, 1996); «Модель формирования дисциплинированности младших школьников в учебно-воспитательном процессе» (Н.А. Елькина, 2009); и др.

Рассмотренные диссертационные работы подтверждают социальную, научную, практическую значимость исследования дисциплинированности, как интегрального, лично-значимого качества,

востребованного для всех возрастных категорий и практически для всех профессий.

Направления нашего научного поиска в изучении актуальных вопросов целенаправленного формирования и развития дисциплинированности курсантов в процессе самостоятельной работы дополнялись анализом исследований и рассмотрением мнений авторов диссертационных работ, касающихся специалистов военных вузов.

Рассмотрим научные работы, выполненные в рамках научной специальности – «Теория и методика профессионального образования» – 13.00.08.

В.М. Статный посвятил свои исследования актуальным и сложным вопросам выявления специфики воспитания дисциплинированности у особой категории военнослужащих МВД. Предметом исследования учёного В.М. Статного выступили «Особенности воспитания дисциплинированности у слушателей учебных центров МВД России» (2001 г.). Дисциплинированность рассматривается учёным, как «... сложное, интегральное свойство личности слушателя, которое определяется, в первую очередь, осознанным его отношением к конкретным положениям, правилам, нормам поведения, установленным в определенном Учебном центре системы МВД России, его мировоззренческими установками, а в специфических условиях функционирования органов внутренних дел еще и задачами, решаемыми данной структурой в целом и конкретным подразделением, коллективом данного подразделения – в частности» [6, с. 219].

Концептуально процесс развития дисциплинированности курсантов в рамках самостоятельной работы раскрыт в исследовании А.Б. Мелихова. Учёный уточнил феномен «дисциплинированность слушателей и курсантов военного вуза» к процессу ее воспитания в военном вузе. Автором разработана и успешно апробирована методика оценки уровня дисциплинированности у слушателей и курсантов военного вуза. Дисциплинированность понимается им как «... профессионально-значимое интегральное качество личности, обеспечивающее достижение поставленных целей и предопределяющее соответствующее требованиям уставов поведение, его оценку и самоконтроль, становление как профессионала в выбранной специальности, постоянный интеллектуальный рост и самообразование на фоне глубокой убежденности в необходимости этого» [3, с. 6].

В приведенном определении, применительно к проблематике нашего исследования, следует выделить идею саморегуляции личностью собственного поведения, включая военного специалиста. Опираясь на оценку и самоконтроль у автора, мы соотносим данные позиции с изучаемым нами феноменом дисциплинированности. Научные взгляды ученого позволили нам глубже раскрыть, отразить специфику и подойти к пониманию сути дисциплинированности курсанта, а также представить параметры проблемного поля исследования и воспитания изучаемого феномена: структурная организация дисциплинированности, педагогическая модель процесса ее воспитания, содержательно-методическое и технологическое обеспечение и педагогические условия, детерминирующие продуктивность воспитания дисциплинированности у курсантов.

Актуальность для настоящего исследования представляет работа С.Е. Сычева, в которой делается акцент на сложных современных условиях военно-профессиональной деятельности офицера, раскрывается содержание, динамику, результат, процессы воспитания дисциплинированности у курсантов вузов МВД России. Дисциплинированность, понимается ученым как «... сложное, интегральное качество личности, которое характеризуется, осознанным отношением курсантов к конкретным положениям, правилам, нормам поведения, обусловленными обстоятельствами жизни российского общества, мировоззренческой установкой курсантов, а в специальных условиях армии еще и задачами, решаемыми войскам, частью, подразделением и нормативными взаимоотношениями в данном коллективе» [8, с. 18].

Большой научно-практической значимостью обладает исследование О.В. Дёминой «Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов» (2014 г.). Дисциплинированность понимается и характеризуется учёным, как «...интегративная характеристика военнослужащего, обеспечивающая осознанную ориентацию военно-профессиональной деятельности на строгое и точное соблюдение ее норм и выполнение воинского долга» [1, с. 7].

Обобщение результатов имеющихся исследований показывает, что решение проблемы дисциплинированности военного специалиста приобретает «педагогическую окраску»: описываются явно выраженные, наблюдаемые, внешние свойства дисциплинированности и дается информация о внутреннем строении дисциплинированности; мо-

делируется идеальный педагогический процесс ее формирования.

Анализ трудов названных авторов диссертационных работ и содержание справочных источников показывает наличие значительного количества определений и, с одной стороны, говорит о том, что проблема развития дисциплинированности вызывает большой научно-практический интерес у педагогов. С другой стороны, остаётся обширное проблемное поле для поиска собственной точки зрения на изучаемый феномен и возможности его целенаправленного развития у курсантов.

Разнообразие используемых определений дисциплинированности обуславливает необходимость разработки более корректного подхода к его пониманию применительно к курсантам военного вуза. Проанализировав позиции представителей разных педагогических школ относительно этого понятия, мы можем констатировать, что раскрытие определения обусловлено разными научными взглядами и позициями авторов.

Обобщение наиболее продуктивных подходов в многообразии настоящих понятий, позволило сформулировать следующее определение дисциплинированности: это интегральное качество личности курсанта, которое характеризуется осознанным принятием и соблюдением им твёрдо установленного порядка, правил, норм и требований воинской деятельности, выступает ориентировочной основой (ориентиром) и регулятором подготовки к предстоящей деятельности офицера и способствует более компетентному выполнению курсантом военно-учебной деятельности.

Отмечая актуальность исследований по воспитанию дисциплинированности, применительно к процессу обучения курсантов, необходимо учитывать два важных аспекта: с одной стороны, профессиональная подготовка будущих офицеров – это специальный педагогический процесс, главная задача которого состоит в том, чтобы обеспечить высокую постоянную боевую готовность частей, их способность выполнить свой конституционный долг перед народом – защитить Отечество от посягательств любого агрессора. С другой стороны, обучение будущих офицеров следует понимать, как сложный социальный и педагогический процесс, основными функциями которого выступают: образовательная, воспитательная, развивающая и психологическая. Все эти функции взаимосвязаны и взаимно опосредованы, но при этом доминирующей (структурообразующей) в данной системе оказывается образовательная функция, поэтому необходимо обратить наше внимание на возможности образовательного процесса и самообразовательной деятель-

ности курсантов.

Опыт практической военно-профессиональной деятельности позволяет констатировать актуальную педагогическую проблему в виде недостаточной компетентности офицеров целенаправленно и эффективно формировать у курсантов военных вузов профессионально-важные качества, включая дисциплинированность. Анализ функционирования военно-образовательного процесса позволил выдвинуть тезис о том, что потенциал самостоятельной работы используется не в полном объеме для решения задач развития дисциплинированности: программы развития дисциплинированности в процессе самостоятельной работы отсутствуют, а различные методики не имеют должного практического применения в военных вузах.

Актуальные вопросы изучения дисциплинированности курсантов военного вуза заключаются также в потребности и необходимости выявления развивающего потенциала самостоятельной работы в качестве эффективного средства формирования и развития данного качества.

Согласно требованиям ФГОС ВО, самостоятельная работа курсантов военных вузов, включает от 1/3 до 2/3 учебного времени от общего объема изучаемой дисциплины. В связи с этим необходимо оптимизировать самостоятельную работу курсантов, в ходе выполнения которой у них будут дополнительно формироваться определенные ФГОС специальные компетенции и профессионально-важные качества, включая дисциплинированность. Подтверждение этому находим в публикациях ученых, отмечающих актуализацию, развитие всех потенциалов личности в ходе самостоятельной работы – интеллектуального, творческого, волевого и др., а также навыков самоорганизации и самоконтроля собственной деятельности (Е.В. Бордовская и др.).

Самостоятельную работу (подготовку) курсантов военного вуза мы характеризуем как «... деятельность, которую они осуществляют без посторонней помощи, опираясь на приобретенные знания, мышление, умения, жизненный опыт, и которая, в свою очередь, через обогащение новыми профессиональными ценностями, представлениями, знаниями, развивает, воспитывает будущего военного специалиста, формирует профессионально-важные качества – самостоятельность, ответственность, дисциплинированность и др.» [3, с. 2].

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать наличие не менее актуальной проблемы, касающейся активизации и оптимизации самих курсантов в рамках их самостоятельной рабо-

ты, их отношения, мотивации, готовности к данному виду учебно-профессиональной работы. На сегодняшний день, опираясь на анализ имеющихся исследований, на опыт военно-профессиональной деятельности, можно говорить о том, что зачастую имеет место формальное выполнение, или просто списывание заданий, предусмотренных форматом самостоятельной работой для каждого курсанта

военного вуза.

Дальнейший научный поиск решения актуальных вопросов исследования дисциплинированности курсантов будет направлен на разработку структурно-содержательных и уровневых характеристик дисциплинированности курсантов военного вуза и моделирование процесса ее формирования средствами их самостоятельной работы.

Литература

1. Дёмина О.В. Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2014. 28 с.
2. Дзараева Н.А. Воспитание дисциплинированности студентов медицинского вуза как фактор формирования конфликтной компетентности // Сборник материалов I научно-практической конференции «Пути совершенствования и развития воспитательной системы ПГПУ». Пермь, 2003. С. 29.
3. Воротягин А.В. Некоторые аспекты изучения дисциплинированности курсантов военного вуза // «Инновационные исследования как локомотив развития современной науки: от теоретических парадигм к практике»: электронный сборник научных статей по материалам XXVIII Международной научно-практической конференции. М.: НИЦ МИСИ, 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://conference-nicmisi.ru/innovatsionnye-issledovaniya-kak-lokomotiv-razvitiya-sovremennoj-nauki-ot-teoreticheskikh-paradigm-k-praktike.html>
3. Мелихов А.Б. Психолого-педагогические условия формирования дисциплинированности у слушателей и курсантов военного вуза [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук. Москва: РГБ, 2005. 212 с.
4. Музальков А.В. Педагогические основы воспитания дисциплинированности учащихся подросткового возраста: дис. ... д-ра. пед. наук. Елец, 1996. 367 с.
5. Рогожникова Р.А., Дзараева Н.А. Дисциплинированность как ценностное отношение к человеку: учеб.-метод. пособие. Пермь, 2002. 91 с.
6. Статный В.М. Особенности воспитания дисциплинированности у слушателей учебных центров МВД России: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2001. 221 с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. 2-е изд. Москва, 1971, 25 с.
8. Сычев С.Е. Воспитание дисциплинированности у курсантов вузов внутренних войск МВД России в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 213 с.
9. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. Москва: Изд. корпорация «Логос», 1994. 320 с.

References

1. Dyomina O.V. Vospitanie disciplinirovannosti kak professional'no znachimoj cennosti u kursantov voennyh vuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. CHelyabinsk, 2014. 28 s.
2. Dзараева N.A. Vospitanie disciplinirovannosti studentov medicinskogo vuza kak faktor formirovaniya konfliktnoj kompetentnosti. Sbornik materialov I nauchno-prakticheskoy konfe-rencii «Puti sovershenstvovaniya i razvitiya vospitatel'noj sistemy PGPU». Perm', 2003. S. 29.
3. Vorotyagin A.V. Nekotorye aspekty izucheniya disciplinirovannosti kursantov voennogo vuza. «Innovacionnye issledovaniya kak lokomotiv razvitiya sovremennoj nauki: ot teoreticheskikh paradig m k praktike»: elektronnyj sbornik nauchnyh statej po materialam XXVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. M.: NIC MISI, 2020 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa. URL: <http://conference-nicmisi.ru/innovatsionnye-issledovaniya-kak-lokomotiv-razvitiya-sovremennoj-nauki-ot-teoreticheskikh-paradigm-k-praktike.html>
3. Melihov A.B. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya disciplinirovannosti u slushatelej i kursantov voennogo vuza [Elektronnyj resurs]: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva: RGB, 2005. 212 s.
4. Muzal'kov A.V. Pedagogicheskie osnovy vospitaniya disciplinirovannosti uchaschihsya podrostkovogo vozrasta: dis. ... d-ra. ped. nauk. Elec, 1996. 367 s.
5. Rogozhnikova R.A., Dзараева N.A. Disciplinirovannost' kak cennostnoe otnoshenie k cheloveku: ucheb.-metod. posobie. Perm', 2002. 91 s.
6. Statnyj V.M. Osobennosti vospitaniya disciplinirovannosti u slushatelej uchebnyh centrov MVD Rossii: dis. ... kand. ped. nauk. CHelyabinsk, 2001. 221 s.

7. Suhomlinskij V.A. Rozhdenie grazhdanina. 2-e izd. Moskva, 1971, 25 s.
8. Sychev S.E. Vospitanie disciplinirovannosti u kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii v sovremennyh usloviyah: dis. ... kand. ped. nauk.SPb., 2007. 213 s.
9. SHadrikov V.D. Deyatel'nost' i sposobnosti. Moskva: Izd. korporaciya «Logos», 1994. 320 s.

*Abaldina L.V., Doctor of Psychological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Antonenkov V.Yu., Postgraduate,
Voronezh State University,
Vorotyagin A.V., Course Officer-Teacher,
Military Educational and Scientific Center of the Air Force
Air Force Academy named after Professor N.Ye. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin*

DISCIPLINE OF THE CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES: TOPICAL RESEARCH ISSUES

Abstract: in the article, based on the analysis of current scientific literature, generalization of the points of view of scientists, an idea is formed about the problems of studying the discipline of a cadet at a military university. The study reveals the concept of "discipline" and gives it the author's definition; revealed the potential of independent work as an effective means of forming and developing the studied quality. Own definition of independent work of a cadet is formulated; the psychological, pedagogical and organizational aspects of the effective organization of independent work of cadets of a military higher educational institution are noted.

Keywords: discipline, independent work of a cadet, discipline of the chime of a military higher educational institution, military higher educational institution

*Голубева С.С., кандидат филологических наук, доцент,
Восточно-Сибирский институт МВД России*

ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: на протяжении долгого времени дистанционное обучение является актуальной темой исследования и описания в современной педагогической и методической научной литературе. Изначально оно рассматривалось как часть смешанной формы обучения, интегрированной в традиционные очную или заочную формы. Однако пандемия коронавируса 2020 года вывела дистанционное обучение в разряд самостоятельных форм, требующих своих собственных инструментов и системных решений.

В данной статье автор рассматривает, как может быть организовано дистанционное обучение иностранным языкам в вузе на примере изучения опыта использования видеоконференций в дистанционном образовательном процессе ВСИ МВД России. Автор описывает возможности системы Moodle и включенного в него программного приложения организации видеоконференций BigBlueButton для формирования учебного курса и учебных модулей по дисциплине «Иностранный язык». Приложение BigBlueButton до сих пор не имеет широкого использования в образовательных организациях высшего образования России, и потому анализ опыта внедрения данного приложения в учебный процесс и изучение проблем, возникающих в связи с его использованием при обучении иностранным языкам, составляет большую практическую ценность проведенного исследования. Автор предлагает свои способы решения технических проблем и компенсацию недостатков приложения BigBlueButton с помощью комбинированного использования технических средств, а также с помощью комплексного применения программных возможностей системы дистанционного обучения Moodle.

Ключевые слова: видеоконференция, обучение иностранным языкам, система дистанционного обучения, Moodle, BigBlueButton

В течение последнего десятилетия необходимость обеспечения доступности и интегративности образования неоднократно подчеркивалась в законодательных и нормативных документах, регулирующих современную систему образования в России. Одним из элементов реализации такой доступности являлось внедрение дистанционного обучения. При этом дистанционное обучение определялось как «взаимодействие преподавателя и учащихся на расстоянии, отражающее все присутствие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1, с. 17].

На протяжении долгого времени дистанционное обучение считалось несамостоятельной, дополнительной к очной и заочной, формой обучения и рассматривалось как элемент смешанного обучения (blended learning) [2, с. 258]. При этом смешанное обучение предусматривало комбинацию различных форм и видов организации образовательного процесса: как очных занятий, при непосредственном личном контакте между преподавателем и обучающимся, так и самостоятельного изучения, предусмотренного программой учебного материала в режиме онлайн с использованием

различных видов компьютерных и информационных технологий [3].

В ВСИ МВД России при обучении иностранному языку компьютерные и информационные технологии были задействованы для предоставления учебной и научной информации с доступом к учебным модулям по дисциплине «Иностранный язык» в системе Moodle и электронной библиотеке института, для организации научно-исследовательской работы курсантов, адъюнктов и слушателей, а также для автоматизации контроля усвоения знаний в форме тестов.

Пандемия COVID 19 и введенный в связи с ней режим самоизоляции заставили образовательные организации полностью перейти на дистанционное обучение и пересмотреть подход к нему. При этом очная форма взаимодействия между преподавателем и обучающимся была полностью исключена. В течение нечетного семестра 2019/2020 учебного года и четного семестра 2020/2021 учебного года в ВСИ МВД России дистанционное обучение организовано на платформе СДОТ ВСИ МВД России с использованием системы управления курсами Moodle, известной также как виртуальная обучающая среда или система дистанционного обучения (СДО).

Поскольку СДО Moodle изначально создавалась как система, предназначенная для управления

учебным процессом, она имеет ряд удобных инструментов для презентации учебного материала, организации взаимодействия между преподавателем и обучающимся и выбора форм контроля усвоения учебного материала. Именно эти три элемента: учебно-методический комплекс, межличностное взаимодействие и систематический контроль полученных знаний, – обладают особой важностью для любой формы обучения и определяют эффективность учебного процесса.

Содержание дисциплины «Иностранный язык» в ВСИ МВД России определено рабочей программой, тематическим планом и графиком прохождения дисциплины. Для формирования содержания дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой курсантам, слушателям и адъюнктам, были задействованы следующие элементы курса СДО Moodle: тест, задание, чат, глоссарий, доступ в электронную библиотеку института и видеоконференции BigBlueButton. Преподаватели не использовали элемент курса «лекция», потому что форма учебного занятия «лекция» не предусмотрена в рабочей программе. Кроме того, при создании учебных модулей по дисциплине «Иностранный язык» также были задействованы такие ресурсы СДО Moodle как гиперссылка, папка, пояснение и файл.

Неоспоримым достоинством СДО Moodle является возможность интегрировать в нее различные виды текстовых, видео и аудиофайлов, что необходимо для преподавателей иностранного языка. Возможность загрузки в СДО аудио и видео файлов без отсылки к внешним источникам в Интернет позволяет обеспечить непрерывность и системность учебного процесса, а также сохранность элементов учебного курса. В случае работы с внешними источниками и ссылками на ресурсы Интернет существует угроза утратить учебные материалы, а, следовательно, утратить элементы курса, необходимые для формирования и развития знаний, умений и навыков аудирования иноязычного текста, а также потерять элементы для контроля сформированности указанных навыков и умений.

Контроль усвоения знаний по дисциплине «Иностранный язык» при дистанционном обучении с использованием СДО Moodle осуществлялся с помощью элементов курса «тест» и «задание». Тестовая форма контроля эффективна при проверке усвоения грамматического, лексического и лексико-грамматического материала, а также для проверки понимания иноязычных текстов, аудиотекстов и видеотекстов, входящих в учебные модули. Поскольку тест формируется СДО Moodle

индивидуально для каждого обучающегося из множества заложенных в систему вариантов заданий, использование теста обеспечивает объективный и персонализированный контроль усвоения учебных материалов обучающимся, исключает списывание результатов проверки у другого ученика, а ограничение теста по времени его выполнения снижает возможность списывания и поиска ответа в системе Интернет, что очень важно при дистанционном обучении, поскольку преподаватель не может отслеживать действия обучающегося в момент контроля.

Элемент курса «задание» позволяет контролировать творческие и продуктивные формы усвоения обучающимися учебного материала по дисциплине «Иностранный язык». В случае представления развернутых письменных ответов по содержанию текстов, аннотаций, рефератов и переводов обучающиеся прикрепляли в СДО Moodle текстовые файлы различного формата, а также фотографии рукописных текстов. До введения в систему Moodle элемента курса «видеоконференции BigBlueButton» особую сложность представлял контроль умений и навыков говорения обучающихся на иностранном языке. Ученики прикрепляли свои ответы в формате аудио и видео файлов, что позволяло отчасти осуществлять контроль, однако это не был контроль в режиме реального времени и ученик имел неограниченное количество раз для записи своего аудио или видеответа на задание.

Критики дистанционного обучения обычно выделяли следующие особенности его организации, которые могли рассматриваться в качестве и достоинства, и недостатка системы:

- растянутость во времени при освоении учебного курса;
- выбор обучающимся собственного ритма в освоении учебного курса;
- сложность в осуществлении объективного контроля, так как преподаватель не может отслеживать, кто именно выполняет задание, даже если у каждого обучающегося есть своя учетная запись и пароль для входа в СДО.

При прохождении дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык» сроки выполнения задания полностью регламентировались расписанием занятий, установленных в ВСИ МВД России. Занятия открывались точно по расписанию и доступ к ним, а также к выполнению контрольных заданий, был жестко ограничен. Поэтому никаких задолженностей и растянутости во времени при освоении курса не было. Свобода обучающихся заключалась только в выборе места

выполнения заданий в рамках отведенного временного отрезка. Обучающийся не мог перейти к следующему модулю курса, пока не выполнит все контрольные задания текущего модуля.

Поскольку в образовательных организациях высшего образования МВД России было запрещено использование систем и приложений видеоконференций Zoom и Skype, взаимодействие между преподавателями и обучающимися в рамках дистанционного обучения с использованием системы Moodle осуществлялось с помощью элементов курса «чат», комментариев преподавателя к выполненным заданиям в разделе «задание» и с помощью личной переписки в рамках СДОТ ВСИ МВД России. В 2020/2021 учебном году в систему Moodle был интегрирован элемент «видеоконференции BigBlueButton», что полностью изменило систему взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Использование видеоконференций сделало возможным личный визуальный контакт между участниками учебного процесса в режиме реального времени.

Техническими возможностями видеоконференций BigBlueButton, эффективными для организации процесса обучения и интерактивного взаимодействия с обучающимися в режиме видеоконференции, являются:

1) возможность взаимодействия в режиме реального времени с поддержанием визуального и звукового контакта;

2) возможность демонстрации преподавателем-организатором конференции загруженной в систему презентации;

3) возможность демонстрации рабочего стола экрана компьютера со всеми открытыми вкладками интернет браузера;

4) возможность использования «доски» (whiteboard) для комментариев учебного материала;

5) ведение общего чата для взаимодействия со всеми участниками конференции;

6) ведение индивидуального чата с отдельными участниками конференции;

7) возможность передачи функций модератора-организатора конференции обучающимся, получающим право демонстрировать свои презентации и рабочие столы с экрана компьютера;

8) возможность модератора контролировать включенное воспроизведение звука и видео другими участниками конференции;

9) возможность модератора контролировать доступ участников в конференцию и исключать их из конференции;

10) участник может подключиться к конференции в формате лекции как слушатель, только с

включенными наушниками, и взаимодействовать с лектором через чаты, или подключиться как активный участник с включенной камерой и микрофоном в формате семинара или практического занятия;

11) возможность записи и сохранения в системе СДОТ всей видеоконференции или ее фрагментов.

Особенностью интегрированного элемента курса СДО Moodle «видеоконференции BigBlueButton» является то, что он встроен в систему. Преподаватель создает видеоконференцию тем же способом, что и любой другой элемент курса: лекция, задание, тест. Конференция отражается в интерфейсе СДОТ как элемент учебного модуля с фирменным значком «большой синей кнопки» (BigBlueButton). Для входа в конференцию не нужны отдельные ссылки. Преподаватель и обучающиеся получают доступ к конференции в установленное время, войдя в систему СДОТ и нажав соответствующую иконку учебного модуля.

Следует отметить, что освоение программного обеспечения видеоконференции BigBlueButton проходило в ускоренном режиме и представляло определенную сложность для преподавателей, так как данное приложение достаточно новое на российском образовательном рынке и малознакомое. Все инструкции и видео, обучающие работе с приложением и демонстрирующие его возможности, представлены только на английском языке. Поэтому преподаватели кафедры иностранных языков и культуры речи ВСИ МВД России оказались в более выигрышном положении, по сравнению с преподавателями других кафедр, не владеющими английским языком. Хотя в целом интерфейс программы интуитивно понятен, но есть скрытые возможности и особенности управления, которые проясняются только на практике или после тщательного изучения инструкций.

Недостатком видеоконференций BigBlueButton является отсутствие возможности делиться звуком во время воспроизведения аудио или видеофайлов с компьютера преподавателя (данная функция присутствует в приложениях Zoom и Skype), что отчасти затрудняет организацию аудирования во время практического занятия по иностранному языку в режиме реального времени. Однако эта проблема решена, так как BigBlueButton является лишь частью учебного тематического модуля. Поэтому в системе СДОТ одновременно с видеоконференцией преподаватель размещает необходимые видео или аудиофайлы и во время занятия дает обучающимся время для работы с ними. Поскольку конференция открывается только в одной из вкладок интернет браузера, ученики, участвующие

в конференции с помощью планшетов, ноутбуков и персональных компьютеров, могут легко переключаться между вкладками. При работе с экраном мобильного телефона переключение между вкладками затруднено. В этом случае обучающиеся во время выполнения задания по аудированию иноязычного текста могут покинуть конференцию, а после его выполнения вернуться.

В ходе организации дистанционного обучения в целом преподавателям пришлось столкнуться с проблемой, когда не все обучающиеся обеспечены персональными компьютерами, оснащенными вебкамерами и микрофонами, или ноутбуками, что необходимо для участия в видеоконференциях. Эта проблема была решена следующим образом. Ученик входил в систему Moodle с персонального компьютера и мог работать со всеми элементами курса и файлами ПК, а также с мобильного телефона, подключенного к Интернету, он присоединялся к видеоконференции как активный участник и осуществлял видео и аудио связь. В отличие от технически оснащенных ПК и ноутбуков мобильными телефонами с вебкамерами в настоящее время владеют почти все курсанты, слушатели и адъюнкты.

Еще одним одновременно достоинством и недостатком видеоконференций BigBlueButton является то, что они зависят от сервера организации, контролирующей систему дистанционного обучения. Нахождение СДОТ на закрытом сервере ВСИ МВД России гарантирует его безопасность, сохранность и защиту от проникновения интернет-вандалов или хакеров, как это происходило в течение 2020 года с видеоконференциями в приложении Zoom. Однако мощность сервера образовательной организации ограничивает возможности использования системы в полном объеме, если эта мощность недостаточна. К сожалению, сервер ВСИ МВД России не всегда справлялся с нагрузкой при осуществлении видеоконференций. Поэтому во время проведения занятий многие участники не могли присоединиться к конференции с использованием видеосвязи: система либо давала сбой и не разрешала подключение вебкамер, либо участники конференции периодически отключались, «выпадали» из конференций, что нарушало целостность и связность учебного процесса. Ряд занятий приходилось проводить в формате аудио конференций с демонстрацией презентации и экрана, отключив при этом вебкамеры.

В ходе дистанционного обучения курсантов, слушателей и адъюнктов дисциплине «Иностранный язык» преподаватели использовали видеоконференции в четырех основных направлениях:

1) проведение практических занятий по иностранному языку в режиме реального времени с курсантами, слушателями и адъюнктами;

2) проведение консультаций для неуспевающих курсантов с разъяснением учебного материала дисциплины «Иностранный язык»;

3) проведение практических занятий-консультаций для адъюнктов;

4) прием зачетов по дисциплине «Иностранный язык».

Практические занятия по иностранному языку в целом по своей структуре и организации учебного материала мало отличаются от очных занятий и предусматривают все устные и письменные виды иноязычной речевой деятельности, позволяющие формировать и совершенствовать иноязычные знания в области чтения, говорения, письма, перевода и аудирования в режиме реального времени. При этом количество инструментов интерактивного взаимодействия учеников с учебным материалом увеличивается, так как, помимо традиционно печатного учебника в формате doc или pdf, преподаватель может задействовать внешние интернет ресурсы, к которым одновременно имеют доступ все обучающиеся, а именно:

1) сайты-тренажеры с грамматическими и лексико-грамматическими упражнениями, выполнение заданий на которых автоматически проверяется и результаты своей работы в реальном времени обучающиеся могут продемонстрировать, выполнив скриншот экрана или поделившись изображением рабочего стола;

2) сайты с флэш-картами, способствующие освоению и запоминанию лексического материала;

3) сайты с озвучиванием печатного текста, помогающие усовершенствовать навыки чтения и говорения на иностранном языке;

4) сайты информационных агентств, образовательных организаций, международных организаций, ФБР, Интрепола, Европола, ООН, Парламента Великобритании и Сената США. В данном случае обучающиеся не только изучают иностранный язык и получают страноведческую профессионально-ориентированную информацию, но и расширяют свои знания, умения и навыки в области работы с информацией и информационно-коммуникационными технологиями на иностранном языке.

Как правило, для любого практического занятия в рамках тематического модуля согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» в СДОТ ВСИ МВД России предусмотрены: информационные файлы с поясняющим грамматическим и лексическим материалами по теме и

ссылками на внешние ресурсы Интернет; аудио и видео файлы с аудио или видео текстом по теме; текстовые файлы с печатными текстами по теме; видеоконференция BigBlueButton и задания или тесты как элементы контроля усвоения полученных иноязычных знаний, умений и навыков.

В отличие от стандартного практического занятия практические занятия-консультации для адъюнктов построены по принципу «перевернутого класса» (flipped classroom) как одного из вариантов смешанного обучения. Если в ходе обычного занятия курсанты и слушатели знакомятся с изучаемым материалом и проходят этапы знакомства, освоения, тренировки и контроля усвоения учебного материала при непосредственном участии преподавателя, то в случае с «перевернутым классом» обучающиеся адъюнкты сначала самостоятельно знакомятся с учебным материалом, проходят все этапы освоения самостоятельно и на занятие-консультацию в формате видеоконференции приходят с уже выполненными грамматическими и лексическими заданиями, переводами и аннотациями. Личный телекоммуникационный контакт с преподавателем они используют для снятия возникших в процессе учебной деятельности вопросов и трудностей, больше времени уделяется формированию и развитию конкретных практических умений и навыков обучающихся. Обучение становится более персонализированным, удовлетворяющим профессиональные и научные интересы конкретных обучающихся.

Методика перевернутого класса применительно к дистанционному обучению иностранному языку адъюнктов работает, так как адъюнкты являются взрослыми, самостоятельными людьми, осуществляющими свою профессиональную и научную подготовку в качестве кадров высшей квалификации. Они имеют опыт профессиональной и научной деятельности, умеют самостоятельно регулировать свою образовательную траекторию, обладают высокой степенью мотивации при осуществлении учебной деятельности.

Прием зачетов по дисциплине «Иностранный язык» с использованием видеоконференции BigBlueButton также является комплексным в системе СДОТ ВСИ МВД России. Зачет направлен на контроль сформированности всех видов иноязычной речевой деятельности. Поэтому во время видеоконференции со включенными вебкамерами курсанты и слушатели выполняют:

1) письменные переводы или аннотации иноязычного текста согласно тематическому плану учебной программы семестра, и выполненную письменную работу размещают в разделе «задание» СДОТ;

2) аудирование иноязычного текста согласно тематическому плану учебной программы семестра и тест, автоматически контролирующей понимание аудиотекста в СДОТ. Время аудирования и выполнения теста четко ограничено;

3) монологическое высказывание по темам согласно тематическому плану учебной программы семестра в режиме реального времени при визуальном контакте с преподавателем. Таким образом говорение контролируется в полном объеме, и преподаватель может отличить читает ли обучающийся или свободно говорит на заданную тему, в то время как при прослушивании аудиозаписи устного ответа не всегда это можно определить.

Таким образом, подводя итоги проведенного исследования практического опыта использования видеоконференций при обучении иностранному языку в ВСИ МВД России, мы можем утверждать, что видеоконференция не является самостоятельной формой или видом дистанционного обучения. Видеоконференция – это лишь один из элементов сложной системы построения учебных модулей по дисциплине «Иностранный язык» в рамках СДОТ. Это способ осуществления интерактивного личностного телекоммуникационного взаимодействия участников учебного процесса в высшей школе, позволяющего сделать процесс обучения более персонализированным и включенным в человеческие контакты, окрашенным эмоциями и интеллектуальными инсайтами.

Литература

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пос. для студ. высш. пед. учебн. заведений / под ред. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 416 с.
2. Пьяных Е.Г., Немчанинова Ю.П. Смешанное обучение как эффективная форма работы с магистрами в области естественнонаучного образования // Вестник ТГПУ. 2012. № 7. С. 257 – 261.
3. Евсеева А.М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16980> (дата обращения: 14.01.2021)

References

1. Polat E.S., Buharkina M.YU., Moiseeva M.V. Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya: ucheb. pos. dlya stud. vyssh. ped. uchebn. zavedenij. pod red. M.: Izdat. centr «Akademiya», 2004. 416 s.
2. P'yanyh E.G., Nemchaninova YU.P. Smeshannoe obuchenie kak effektivnaya forma raboty s magistrami v oblasti estestvennonauchnogo obrazovaniya. Vestnik TGPU. 2012. № 7. S. 257 – 261.
3. Evseeva A.M. Smeshannoe obuchenie kak forma organizacii uchebnogo processa po inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16980> (data obrashcheniya: 14.01.2021)

*Golubeva S.S., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
East-Siberian Institute of the MIA of the Russian Federation*

VIDEO CONFERENCE AS AN ELEMENT OF THE DISTANCE LEARNING SYSTEM FOR FOREIGN LANGUAGE AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: for a long time, distance learning has been an urgent topic of research and description in modern pedagogical and methodological scientific literature. Initially, it was considered as part of a blended form of education, integrated into traditional full-time or part-time forms. However, the 2020th coronavirus pandemic has made distance learning a stand-alone form, requiring its own tools and system solutions.

In this article, the author examines how distance learning of foreign languages can be organized at the university on the example of studying the experience of using videoconferences in the distance educational process of the East-Siberian Institute of the MIA of the Russian Federation. The author describes the capabilities of the Moodle system and the BigBlueButton video conferencing software application included in it for the formation of a training course and training modules for the "Foreign language" discipline. The BigBlueButton application is still not widely used in educational institutions of higher education in Russia, and therefore the analysis of the experience of introducing this application into the educational process and the study of problems arising from its use in teaching foreign languages is of great practical value of the study. The author offers his own ways of solving technical problems and compensating for the shortcomings of the BigBlueButton application applying the combined use of technical means, as well as using the integrated software capabilities of the Moodle distance learning system.

Keywords: videoconference, foreign languages teaching, distance learning system, Moodle, BigBlueButton

*Мустафаева З.И., кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова*

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассмотрены основные подходы к определению понятий – компетентность, компетенции и компетенция в отрасли здоровьесбережения детей дошкольного возраста. Обосновано значение подготовки будущих специалистов системы дошкольного воспитания. Поскольку, среди квалификационных характеристик молодых специалистов, окончивших вузы, работодателями особо выделяются сформированные профессиональные компетенции, креативность, умение оперативно решать профессиональные задачи, мобильность, готовность к постоянному повышению квалификации в профессиональной сфере деятельности. Проанализированы и перечислены авторы исследований по теме нашей статьи. Цель статьи состоит в обосновании необходимости коррекции учебных планов, обучающихся по специальности 44.01.03 дошкольное образование. Мы считаем, что внесение новых дисциплин и структурное преобразование программ практик, позволит существенно повысить уровень компетентности будущих специалистов дошкольного образования в сфере здоровьесберегающего сопровождения детей дошкольного возраста.

Так же, в статье освещены основные аспекты проведенного мониторинга по изучению уровней сформированности профессиональной компетентности будущих воспитателей ДОО в сфере здоровьесбережения дошкольников. Описаны критерии, уровни и диагностический инструментарий проведенного мониторинга. Кратко проанализированные полученные результаты и сделан вывод по экспериментальному исследованию.

Ключевые слова: компетентность, здоровьесберегающая компетентность воспитателя, здоровьесбережение, дошкольники, будущий воспитатель, диагностика

Для эффективного развития нашего общества необходимо наличие активного, образованного, креативно ориентированного населения, вносящего свой вклад в развитие общества. Поэтому задачи сохранения и стимулирования здоровья населения должны быть приоритетными. Реалии современной жизни, природные катаклизмы, эпидемиологические ситуации, обусловленные возникновением новых вирусов и заболеваний, предъявляют к людям новые требования. Противостоять негативным факторам воздействия, в состоянии только психически стабильная и здоровая личность.

В связи с данной ситуацией, перед системой образования встает вопрос, каким же способом можно решить данную проблему? Свообразным ответом для решение данной проблемы может стать восточная мудрость о том, что здоровье человека является вершиной горы, покорить которую каждый должен самостоятельно. Следовательно, задача воспитателей состоит в том, что они должны сформировать у своих воспитанников специальные знания, умения и навыки покорять эту вершину.

Современная ситуация системы образования в России считает приоритетной задачей формирование профессиональной компетентности будущих педагогов. Качественная подготовка профессиональных компетенций будущих воспитателей

ДОО становится критерием эффективной деятельности учреждений высшего профессионального образования. Так как среди квалификационных характеристик молодых специалистов, окончивших вузы, работодателями особо выделяются сформированные профессиональные компетенции, креативность, умение оперативно решать профессиональные задачи, мобильность, готовность к постоянному повышению квалификации в профессиональной сфере деятельности.

На основании анализа исследований многих ученых, мы пришли к выводу, что под понятием профессиональной компетентности можно считать совокупность теоретического и практического опыта в определенной сфере человеческой деятельности. А компетенция, это компоненты компетентности, определенные способности к реализации профессиональных задач.

Изучением проблемы формирования и совершенствования профессиональной компетентности педагога занимались многие исследователи. В частности – Ю.В. Варданян, В.Н. Введенский, В.Г. Воронцова, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, Ю.Н. Петрова, Л.А. Петровская, Г.С. Сухобская, Т.И. Шамова, В.Г. Яфаева и др.

Более четкое определение интересующих нас понятий представлено в словаре-справочнике, из-

данном ФИРО. Понятие «компетенция (анг. competence) – рассматривается как способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности», а понятие «компетентность (анг. competence, competency) – предполагает наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» [7].

В науке существуют два направления в понимании особенностей становления профессиональной компетентности. Согласно первому направлению, компетентность является следствием развития личностных качеств специалиста. Согласно второму направлению – компетентность является результатом образования будущего специалиста.

Следовательно, базовые профессиональные компетенции внедряются в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения, в зависимости от содержания образования, посредством использования разнообразных технологий, менталитета и традиций образовательного учреждения, особенностей взаимодействия между педагогами и студентами, а так же студентов между собой.

Мы уверены, что для реализации эффективного здоровьесберегающего сопровождения детей дошкольного возраста, в дошкольном учреждении, необходимо воспитателю иметь высокий или хотя бы достаточный уровень профессиональной компетентности в сфере здоровьесбережения.

Исследователь И.А. Зимняя, относит компетентность здоровьесбережения к группе компетентностей, «относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения» [4].

Согласно точки зрения А.Г. Бусыгина и А.Л. Бусыгиной – здоровьесберегающая компетентность представляет собой «способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, умственных и личностных качеств, необходимых для формирования у обучающихся мотивации к здоровьесбережению, а также умению предвидеть, предотвратить или компенсировать потерю здоровья как меры удовлетворения базовых потребностей человека [3, с. 40].

И.Р. Рыбина, в своем исследовании, акцентирует внимание на том, что здоровьесберегающая компетентность является результатом организации здоровьесберегающего процесса, который предполагает собой «взаимодействие субъектов, представляющее собой дидактическое отношение, организуемое в определенных условиях», базирующееся на поддержании доминанты педагога и доминанты обучающегося, активизирующих адаптивные и резервные возможности обучающихся и

ведущее к формированию здоровьесберегающей компетентности всех субъектов образовательного процесса [6].

Вопросы совершенствования работы по организации здоровьесбережения детей в дошкольной организации исследовались – В.Г. Алямовской, Ю.Е. Антоновым, Л.А. Бахтуриной, В.А. Деркунской, В.И. Зверевой, М.Н. Кузнецовой, Е.И. Николаевой, Т.Э. Токаевой и другими исследователями.

В педагогической науке и практике проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательную работу с детьми дошкольного возраста рассмотрена Т.В. Ахутиной, И.А. Анохиной, Л.В. Гаврючиной, В.А. Деркунской, В.Г. Каменской, С.А. Котовой, С. П. Романовой, А. Н. Савчук, А.М. Сивцовой, Э.И. Сафаргалиной, М.Ю. Стожаровой, Е. М. Чалой и др.

Проблемы подготовки педагогов ДОО к формированию профессиональной компетентности в сфере здоровьесбережения дошкольников изучали – Ю.Г. Абакумова, Н.П. Абаскалова, В.Ф. Базарный, О.В. Вашечкина, Л.Н. Волошина, Т.В. Душенникова, С.И. Карабаева, В.З. Коган, Н.Л. Кузнецова, Л.М. Митина, Н.П. Недоспасова, А.А. Ошкина, Л.Х. Панова, Г.В. Панкова, Э.В. Працун, Л.А. Проскурякова, И.Р. Рыбина, Т.Э. Токаева, М.Б. Федорцева, И.В. Чупахина Т.Н. Яркина, В.Г. Яфаева.

Однако, практически все, указанные авторы, изучали особенности совершенствования компетенций работающих педагогов ДОО. А вот фундаментальные исследования в направлении подготовки будущих специалистов дошкольного образования к организации здоровьесберегающего сопровождения дошкольников практически отсутствуют, за исключением ряда авторов – О.В. Добродороднова, Н.А. Кот, Т.С. Казаковцева, Д.М. Правдов, Т.Н. Яркина. Но хотим еще раз отметить, что это не фундаментальные исследования, а отдельные публикации в научных журналах.

Таким образом, анализ исследований свидетельствует о том, что, несмотря на актуальность определенной нами проблемы, до сих пор, недостаточно исследованы особенности подготовки и совершенствования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в вопросах здоровьесберегающего сопровождения дошкольников.

С целью обозначения структурно-содержательных характеристик профессиональной компетентности будущих воспитателей ДОО в сфере организации процесса здоровьесбережения детей дошкольного возраста, мы воспользовались методическим пособием Яфаевой В.Г. [5, с. 11]. Автором было выделено пять компонентов профессиональ-

ной компетенции педагогов ДОО в вопросах здоровьесбережения детей дошкольного возраста.

Первым компонентом был определен ценностно-мотивационный – он определяет знание норм, социальных процессов и ценностных установок психолого-педагогической работы в сфере организации процесса здоровьесбережения детей дошкольного возраста.

Второй компонент – информационно-теоретический. В его содержание входит владение педагогом теоретическими знаниями, позволяющими свободно ориентироваться в вопросах специфики возрастных особенностей психофизиологического развития детей. Овладение воспитателем методикой внедрения здоровьесберегающих технологий в учебно-образовательный процесс дошкольного учреждения.

Третий компонент – процессуально-деятельностный. Он предполагает наличие у воспитателя развитых коммуникативных умений и владение организаторскими, когнитивными базовыми общепедагогическими умениями.

Четвертым компонентом, был определен – рефлексивно-оценочный. В его содержание входит наличие у воспитателя рефлексивной культуры. То есть воспитатель должен уметь анализировать результаты собственной педагогической деятельности, направленной на организацию здоровьесберегающего сопровождения дошкольников. Систематически проводить мониторинг психофизиологического состояния детей и анализировать его результаты.

Пятый компонент – проектно-технологический. Он включает в себя умение воспитателем планировать и внедрять в соответствии с планом, различных форм и технологий здоровьесберегающего сопровождения детей.

Шестым компонентом был определен – презентационный. Он подразумевает способность воспитателя эффективно представлять свои личные достижения в вопросах здоровьесбережения детей не только среди участников образовательного процесса дошкольного учреждения, но и в СМИ различного уровня.

С целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, в ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова», среди студентов старших курсов, специальности дошкольное образование, нами был проведен мониторинг по изучению уровней сформированности профессиональной компетентности будущих воспитателей ДОО в сфере здоровьесбережения дошкольников.

Для мониторинга, нами был подобран диагностический инструментарий.

Для диагностики Ценностно- мотивационного компонента были проведены следующие методики:

1) анкета «Девять ступеней продвижения воспитателя к новому» (на основе методики диагностики П.И. Третьякова).

2) морфологический тест жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образования (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

После анализа результатов Ценностно- мотивационного компонента были определены следующие результаты. 38% студентов показали глубокое и осознанное понимание своей социальной миссии и ценностных установок по организации здоровьесбережения детей. Было выявлено, что студенты, зачисленные в высокий уровень, четко выражают готовность к самосовершенствованию знаний в вопросах здоровьесбережения детей им свойственен высокий уровень осознания потребности постоянного совершенствования личностной профессиональной компетентности.

В средний уровень развития компонента было зачислено 42% студентов. Они имеют представления о здоровье и особенностях его сохранения, но им свойственна недостаточная степень осознания своей социальной миссии, у них нечеткие ценностные установки в области здоровьесбережения детей. Слабо развита потребность постоянного совершенствования личностной профессиональной компетентности.

Низкий уровень компонента продемонстрировали 20% студентов. Они показали бессистемные знания о здоровье, способах приобщения детей к здоровому образу жизни, технологиях, средствах и методах реализации данного направления образовательной работы в ДОО. Данные студенты характеризуются низким уровнем осознанности значимости здоровья для своей личности и профессиональной деятельности. У студентов данного уровня, не сформирована мотивация сохранения и укрепления здоровья дошкольников. Они плохо осознают важность здоровьесбережения дошкольников в педагогическом процессе ДОО. У данных студентов отсутствует потребность к совершенствованию профессиональной компетентности.

Для диагностики Информационно-теоретического компонента были проведены следующие методики:

1) Опросник для выявления знаний о процессе формирования ЗОЖ у дошкольников ;

2) Анкета «Здоровьесберегающие технологии в моей педагогической практике»;

3) Опросник для выявления знаний о формах, методах и средствах формирования ЗОЖ у дошкольников.

Анкеты и опросник были нами разработаны самостоятельно

32% студентов имеют высокий уровень сформированности исследуемого компонента. Они показали фундаментальные знания о здоровье, способах приобщения детей к здоровому образу жизни, технологиях, средствах и методах реализации данного направления в образовательной работе ДОО. Способны самостоятельно преобразовывать и анализировать различные факторы определяющие здоровьесберегающую деятельность дошкольного учреждения и механизмы влияния на детей.

41% студентов, были зачислены в средний уровень сформированности данного компонента. Они показали недостаточные знания о здоровье, способах приобщения детей к здоровому образу жизни, технологиях, средствах и методах реализации данного направления в образовательной работе ДОО. Способны с незначительной помощью куратора преобразовывать и анализировать различные факторы определяющие здоровьесберегающую деятельность дошкольного учреждения и механизмы влияния на детей.

27% студентов, были зачислены в низкий уровень сформированности данного компонента. Их теоретические знания в области здоровьесбережения детей поверхностны и бессистемны. Отсутствуют способности преобразовывать и анализировать различные факторы определяющие здоровьесберегающую деятельность дошкольного учреждения и механизмы влияния на детей.

Для изучения сформированности Процессуально-деятельностного критерия педагогической компетентности будущих воспитателей ДОО в сфере здоровьесбережения были использованы следующие задания:

1) диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда;

2) наблюдение за студентами во время практики в ДОО, по реализации задач здоровьесбережения дошкольников.

В результате анализа полученных результатов были получены следующие данные – 28% студентов показали достаточно высокий уровень сформированности социально-психологической адаптации (более трех факторов адаптивности и 1-2 фактора дезадаптированности); 46% имеют средний уровень развития (3 фактора адаптивности и по 3 фактора дезадаптированности); 26% студентов оказались на низком уровне (менее 3 факторов

адаптивности и более 3 факторов дезадаптированности).

Был сделан вывод, что студенты, занявшим высокий уровень Процессуально-деятельностного критерия способны управлять процессом здоровьесбережения детей на основе принципа интеграции деятельности субъектов образовательного процесса. Они хорошо сочетают теоретические знания и практические навыки при решении задач организации физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО. Рационально используют технологии, средства и методы здоровьесбережения детей.

Студенты занявшие средний уровень, затрудняются в управлении процессом здоровьесбережения детей на основе принципа интеграции деятельности субъектов образовательного процесса. Не всегда рационально сочетают теоретические знания и практические навыки при решении задач организации физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО. Испытывают сложности при использовании технологий, средств и методов здоровьесбережения детей.

Студенты занявшие низкий уровень Процессуально-деятельностного критерия не готовы к управлению процессом здоровьесбережения детей на основе принципа интеграции деятельности субъектов образовательного процесса. Не в состоянии рационально сочетать теоретические знания и практические навыки при решении задач организации физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО. Испытывают трудности при использовании технологий, средств и методов здоровьесбережения детей.

Для диагностики Рефлексивно-оценочного компонента были проведены следующие методики:

1. «Самооценка профессиональных качеств педагога» (СПК) (Р.В. Овчарова);

2. Тест для педагогов: «Каков ваш творческий потенциал?» (А.Э. Симановский);

3. Саморефлексия педагога в вопросах здоровьесбережения детей дошкольного возраста [5, с. 33].

33% студентов имеют высокий уровень сформированности исследуемого компонента. Они проявляют способность к рефлексии разнообразных технологий применяемых в здоровьесберегающей деятельности дошкольного учреждения; хорошо осмысливают и оценивают собственную педагогическую деятельность связанную с здоровьесбережением детей и результатами мониторинга; анализируют и оперативно адаптируют по

лученную информацию из различных источников по направлению здоровьесбережения детей.

42% студентов, были зачислены в средний уровень сформированности данного компонента. Данные студенты затрудняются в компетентной рефлексии разнообразных технологий применяемых в здоровьесберегающей деятельности дошкольного учреждения; испытывают трудности в осмыслении и оценивании собственной педагогической деятельностью связанной с здоровьесбережением детей и результатами мониторинга; испытывают сложности с анализом и оперативной адаптацией полученной информации из различных источников по направлению здоровьесбережения детей.

25% студентов, были зачислены в низкий уровень сформированности данного компонента. Они не способны к анализу и компетентной рефлексии разнообразных технологий применяемых в здоровьесберегающей деятельности дошкольного учреждения; не способны к осмыслению и оцениванию собственной педагогической деятельностью связанной с здоровьесбережением детей и результатами мониторинга; не в состоянии проанализировать и оперативно адаптировать полученную информацию из различных источников по направлению здоровьесбережения детей.

Для диагностики Проектно-технологического компонента нами были проанализированы календарно-тематические планы студентов в период практики, на основе разработанных нами критериев и проведено наблюдение за деятельностью студентов в период практики по реализации задач здоровьесбережения дошкольников. В качестве критериев были использованы следующие показатели:

– Способность будущих воспитателей к моделированию, проектированию педагогического процесса, ориентированного на ЗСД и формирование физических качеств детей;

– Рациональное сочетание здоровьесберегающих технологий;

– Способность будущих воспитателей к разработке стратегии, маршрута психолого-педагогического сопровождения ЗСД.

35% студентов имеют высокий уровень сформированности исследуемого компонента. 44% студентов, были зачислены в средний уровень сформированности данного компонента. 21% студентов, были зачислены в низкий уровень сформированности данного компонента.

Для диагностики Презентационного компонента были проведены следующие задания:

1) составление доклада и презентации по вопросам здоровьесбережения дошкольников.

2) анализ портфолио студента по результатам участия в конференциях различного уровня и публикации статей трансляции личностных достижений в вопросах здоровьесбережения детей в СМИ различного уровня (местного, регионального, федерального, международного), а также в конкурсах, грантах различного уровня (местного, регионального, федерального).

После подведения итогов, был сделан вывод, что только 28% студентов заняли высокий уровень сформированности исследуемого компонента. 38% студентов, были зачислены в средний уровень сформированности данного компонента. 34% студентов, были зачислены в низкий уровень сформированности данного компонента. Нами было отмечено, что студенты, занявшие низкий уровень, дистанцируются от научной деятельности, демонстрируют нежелание (некоторые даже отказ) от трансляции личностных достижений в вопросах здоровьесбережения детей; отказ от участия в конференциях и конкурсах даже местного уровня.

Таким образом, по окончании диагностического исследования уровней сформированности компетенций будущих воспитателей дошкольных учреждений в сфере здоровьесбережения дошкольников были сделаны следующие выводы.

Данные исследования уровней сформированности компетенции в вопросах ЗСД показали, что только у 34% студентов – высокий уровень сформированности компетенции в сфере ЗСД. В среднем уровень сформированности компетенции в отрасли здоровьесбережения детей были зачислены – 45% студентов. Низкий уровень сформированности компетенции в отрасли здоровьесбережения детей был выявлен у 21% студентов.

По заключению диагностики был сделан вывод, что лучшие результаты показали работающие студенты.

Анализируя полученные результаты диагностики, можно сделать заключение, что у преобладающей части будущих воспитателей ДОО были выявлены следующие недостатки в педагогической компетентности:

– Знания в области здоровьесбережения детей дошкольного возраста несистемные и поверхностные, умения в недостаточной степени сформированы;

– Студенты испытывают затруднения при выборе и применении разнообразных технологий, методов и средств здоровьесбережения дошкольников;

– Некоторые студенты испытывают серьезные затруднения при проектировке и сопровождении детей в сфере здоровьесбережения;

– В недостаточной степени осознана социальная миссия и ценностные установки в области здоровьесбережения детей дошкольного возраста;

Таким образом, результаты мониторинга свидетельствуют о том, что большинство испытуемых студентов демонстрируют высокий и средний уровень профессиональной компетентности в области здоровьесбережения дошкольников, как в теоретическом, так и в практическом и личностном аспектах. Однако, нами было выявлено, что Процессуально-деятельностный и Презентационный критерии компетентности сформированы наиболее слабо.

Следовательно, мы можем говорить о том, что под формированием здоровьесберегающей компетентности будущего педагога ДОО подразумевают процесс целенаправленного и организованного овладения обучающимися профессиональных качеств, обуславливающих развитие ценностно-мотивационного, информационно-теоретического, процессуально-деятельностного, рефлексивно-оценочного, проективно-технологического, презентационного компонентов здоровьесберегающей компетентности.

На основании вышесказанного, мы считаем, что для организации полноценной здоровьесберегающей среды в ДОО следует уделить особое внимание постоянному совершенствованию профессиональной компетентности педагогов и специалистов ДОО в сфере здоровьесбережения детей.

Необходимо постоянное стимулирование студентов с целью повышения их личностной мотивации по овладению новыми знаниями и совершенствованию умениями в будущей профессии. С целью оптимизации учебного процесса по совершенствованию компетенций здоровьесбережения детей следует скорректировать содержание учебных программ и технологии обучения. Больше включать в учебный процесс интерактивных образовательных технологий (кейс технологии, игровые технологии, метод проектов, ТРИЗ технологии и т.д.). Пересмотреть и откорректировать программы практик.

Таким образом, основной целью педагога высшей школы, по развитию компетенций будущих воспитателей ДОО должно являться возникновение и совершенствование базовых профессиональных компетенций, как результат обучения и деятельности по самосовершенствованию самого обучаемого.

Литература

1. Абакумова Ю.Г. Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога: структурные компоненты, содержание, уровни сформированности // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Киров). Ч. 2. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 90 – 93.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научнометодический сборник. М., 2002. С. 22 – 46.
3. Бусыгин А.Г., Бусыгина А.Л. Методологические основания обучения студентов здоровьесбережению // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 40 – 43.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Кузнецова Н.Л., Панова Л.Х., Яфаева В.Г. Формирование профессиональной компетенции педагогов в сфере здоровьесбережения дошкольников: методическое пособие. Уфа: Издательство ИРО РБ, 2013. 72 с.
6. Рыбина И.Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке: автореф. дис. ... канд. педаг. наук. Белгород, 2011. 25 с.
7. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост.: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. М.: ФИРО, 2010. Вып. 1. 20 с.

References

1. Abakumova YU.G. Zdorov'esberegayushchaya kompetentnost' budushchego pedagoga: strukturnye komponenty, sodержanie, urovni sformirovannosti. Problemy sovremennyh integracionnyh processov i puti ih resheniya: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Kirov). CH. 2. Ufa: MСII OMEGA SAJNS, 2016. S. 90 – 93.
2. Bajdenko V.I., Oskarsson B. Bazovye navyki (klyucheveye kompetencii) kak integriruyushchij faktor obrazovatel'nogo processa. Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti specialista. Nauchnometodicheskij sbornik. M., 2002. S. 22 – 46.
3. Busygin A.G., Busygina A.L. Metodologicheskie osnovaniya obucheniya studentov zdorov'esberezheniyu. Samarskij nauchnyj vestnik. 2013. № 4 (5). S. 40 – 43.
4. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 42 s.
5. Kuznecova N.L., Panova L.H., YAfaeva V.G. Formirovanie professional'noj kompetencii pedagogov v sfere zdorov'esberezheniya doskol'nikov: metodicheskoe posobie. Ufa: Izdatel'stvo IRO RB, 2013. 72 s.
6. Rybina I.R. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya zdorov'esberegayushchej kompetentnosti uchashchihsya na uroke: avtoref. dis. ... kand. pedagog. nauk. Belgorod, 2011. 25 s.
7. Slovar'-spravochnik sovremennogo rossijskogo professional'nogo obrazovaniya. avt.-sost.: Blinov V.I., Voloshina I.A., Esenina E.YU., Lejbovich A.N., Novikov P.N. M.: FIRO, 2010. Vyp. 1. 20 s.

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

STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE SPHERE OF HEALTH PRESERVATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract: the main approaches to the definition of concepts – competence in the field of health preservation of preschool children are considered in the article. The importance of training future specialists of the preschool education system is substantiated. As much as, employers highlight the formed professional competencies, creativity, the ability to solve quickly professional problems, mobility, readiness for continuous professional development in the professional field among the qualification characteristics of young specialists who graduated from universities. The authors of research of the topic of our article are analyzed and listed. The purpose of the article is to substantiate the need to correct the curricula of students in the specialty 44.01.03 preschool education. We believe that the introduction of new disciplines and the structural transformation of practice programs will significantly increase the level of competence of future preschool education specialists in the field of health-saving support for preschool children. Also, the article highlights the main aspects of the monitoring carried out to study the levels of formation of the professional competence of future preschool teachers in the field of health preservation of preschoolers. The criteria, levels and diagnostic tools of the conducted monitoring are described. The results obtained are briefly analyzed and a conclusion is made on the experimental study.

Keywords: competence, health-saving competence of an educator, health preservation, preschoolers, future educator, diagnostics

*Неустроева А.Е.,
Институт математики и информатики,
Северо-Восточный федеральный университет*

ЗАДАЧИ НА ЗОЛОТОЕ СЕЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В 6-7 КЛАССАХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются задачи на золотое сечение как средство реализации прикладной направленности обучения математике в 6 и 7 классах. В настоящее время федеральном государственном образовательном стандарте общего образования указано, что изучение математики в школе, в главную очередь, нацелено на усвоение системой математических знаний и умений, которые необходимы для практической деятельности обучающихся. Одной из основных задач школьного образования, в том числе – математического, становится усиление прикладной направленности обучения. Определен основной путь реализации прикладной направленности обучения математики – прикладные задачи. Работы многих исследователей посвящены проблеме прикладной направленности обучения. Проанализированы учебники по математике, алгебре 6 и 7 классов с точки зрения прикладной направленности. Выявлены связи между прикладной направленностью обучения с золотым сечением. В результате, разработаны и приведены задачи на золотое сечение, а также прикладные математические задачи, связанные с бытом и культурой народа Саха. В статье также выделены особенности систем задач, которые обеспечивают прикладную направленность. Эти задачи обладают большими возможностями применения в практической деятельности и межпредметными связями.

Ключевые слова: задачи, образование, учитель, ученик, математика, прикладная направленность обучения математике

Переход современных школ на новый образовательный стандарт стал определять цели образования, требования к предметным, а также и межпредметным и личностным результатам.

В федеральном государственном образовательном стандарте общего образования указано, что изучение математики в школе, в главную очередь, нацелено на усвоение системой математических знаний и умений, которые необходимы для практической деятельности обучающихся. И поэтому, главной задачей общего образования, также и математического, является усиление прикладной направленности обучения [8].

Работы многих исследователей посвящены проблеме прикладной направленности обучения, одними из них являются Н.А. Терешин, В.А. Далингер, Ю.М. Колягина, И.М. Шапиро и др.

Как говорит Терешин Николай Алексеевич: «Прикладная направленность обучения математике – это ориентация содержания и методов обучения на применение математики для решения задач, возникающих вне математики» [7].

В работах вышеперечисленных исследователей представлены различные пути реализации прикладной направленности обучения. Но самым основным путем являются прикладные задачи. По мнению Иосифа Максимовича Шапиро, прикладная задача – это математическая задача, фабула которой раскрывает приложения математики в

окружающей нас действительности, в смежных дисциплинах [6].

Чтобы определить какие прикладные задачи предлагаются обучающимся 6 и 7 классов в основных учебниках по математике проведен содержательный анализ, в результате которого определено, что предлагаемые задачи очень схожи по смыслу, также методы решения во многих задачах повторяются, мало задач из области искусства, архитектуры, истории. Все эти области могли бы объединить задачи на золотое сечение.

По мнению Кеплера, золотое сечение вместе с теоремой Пифагора принадлежат к главным «сокровищам геометрии». Это так называемая золотая пропорция, которую ввел Евклид [4].

Проанализировали школьные учебники 6 и 7 классов с точки зрения прикладной направленности. И с помощью анализа учебников выделили такие недостатки:

- много задач указывают только на выяснение количественной характеристики описываемых явлений;
- мало задач с межпредметными связями;
- практически отсутствуют задачи, позволяющие ставить проблему;
- в основном прикладные задачи представлены в словесной форме.

Исходя от этого анализа выявили связь прикладной направленности обучения с золотым сечением.

И для того, чтобы устранить выделенные недостатки, в школе необходимо изучить проблему реализации прикладной направленности обучения. Поэтому нами был разработан кружок «Золотое сечение». Данный кружок ориентирован на 8 часов. Отличительной чертой данного кружка является учет региональных и национальных особенностей. Таким образом, были придуманы прикладные математические задачи, связанные с жизнедеятельностью народа Саха.

Решение прикладных математических задач, связанных с жизнедеятельностью народа Саха, в обучении математике имеет огромное значение. При решении прикладных задач у обучающихся формируются и развиваются умения ориентироваться в проблемной ситуации. Процесс решения задачи, нахождения ответа – это поиск выхода из затрудненной ситуации, процесс достижения цели [4].

Также, отдельно подчеркнем прикладные геометрические задачи на построение, связанные с бытом народа Саха. Особенности геометрии наделают геометрические задачи отличительными чертами. В условии таких геометрических задач есть предметы, которые представляют собой модели объектов окружающей действительности. Геометрические задачи на построение обладают большими возможностями применения в практической деятельности и межпредметными связями. Значительное количество методистов замечали большое дидактическое значение геометрических задач на построение.

Рассмотрим занятия математического кружка «Золотое сечение». Рассмотрим, каким же способом можно внести золотое сечение на уроках математики.

«Золотое сечение» можно ввести наряду с темой «Обыкновенные дроби», а также с темой «Отношение и пропорции».

Решение задач с помощью пропорций.

Пропорцией в математике называют равенство двух отношений:

Например, отношения $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$

Рассмотрим такой отрезок АВ. Отрезок можно разделить на две части следующими способами:

– на две равные части, то есть: $\frac{AB}{AC} = \frac{AB}{BC}$

– на две неравные части (эти части не образуют пропорции): $\frac{AB}{AC} = \frac{AC}{BC}$. Это деление отрезка называется делением в крайнем и среднем отношении или, по-другому, золотое деление.

Например, можно решить такую задачу:

1. Найти $\frac{AB}{BC}$, если $AB=100$, а $AC=38$.

Решение: $BC=AB-AC$
 $BC=62$

$$\frac{AB}{BC} = \frac{100}{62}$$

2. Когда мы измерим расстояние от нашего локтя до кончиков пальцев, и потом разделим этот результат на расстояние от плеча до кончиков пальцев, то тогда у нас получится результат $\frac{5}{8}=0,618$.

Расстояние от кончиков пальцев до локтя у Васи равно 40 см. Найди его расстояние от кончиков пальцев до плеч используя правило золотого деления.

Решение: От локтя: 40 5 частей
 От плеча: x 8 частей

$$\frac{40}{x} = \frac{5}{8}$$

x=320:5
 x=64 Ответ: 64 см

3. В ящерице присутствует золотое сечение – длина ее хвоста так относится к длине остального тела как $\frac{8}{5}$.

Найдите длину всей ящерицы, если длина ее хвоста 16 см.

Решение: Хвост 16 см 8ч
 Тело x см 5ч

Составим уравнение:

$$\frac{16}{x} = \frac{8}{5}$$

x=80:8
 x=10 16+10=26см Ответ: 26 см

4. Древнее строение Парфенон является один из самых Величественных храмов не только Древней Греции, но и всего мира. Отношение высоты строения к его высоте равна $\frac{5}{8}$.

Длина Парфенона 69,54 м. Необходимо найти высоту Парфенона, если его высота относится к длине по правилу «золотого сечения», то есть в отношении $\frac{5}{8}$.

Решение: Длина 69,54 м 8 частей
 Высота x м 5 частей

Составим уравнение:

$$\frac{69,54}{x} = \frac{8}{5}$$

x= $\frac{69,54 \cdot 5}{8}$ x=43,4625 м. Ответ: 43,4625м.

На занятиях математического кружка уделяем особое внимание применению «золотого сечения» у наших предков. На третьем занятии рассматриваем якутскую деревянную посуду для питья кумыса «чороон» и деревянную чашку «кытыйа», а также якутские строения балаганы и ураба. Перед тем, как приступить к решению каждой математической задачи дается маленькая историческая справка. Для того, чтобы проверить золотое сечение в историческом традиционном жилище якутов «балагане» пользуемся книгой народного мастера Эрнста Алексеева «Саха мастан тутуулара» [1].

На пятом занятии учитель проводит архитектурный экскурс по историческим строениям г. Якутска. Далее учитель раздает картинки с изображениями данных строений. Обучающиеся разделяются на группы. Задача каждой группы найти золотое сечение в строениях.

Продолжением архитектурной темы является шестое занятие. Золотое сечение в старинных домах якутского народа. Занятие проводится как экскурсия.

После проведенных занятий мы провели две диагностические работы.

Проанализировав полученные результаты, пришли к выводу, что оценка сформированности практического умения у обучающихся были качественно и количественно выше, чем на первом этапе исследования. Математический кружок «Золотое сечение» вызывает интерес к предмету, делают интересными занятия по математике.

Таким образом, исходя из результата анализов, можно утверждать, что математический кружок «Золотое сечение» направленный на решения прикладных задач на построение, связанные с жизнедеятельностью народа Саха, усилило прикладную направленность обучения по математике.

Литература

1. Алексеев Э.А. Саха мастан тутуулара: балаҕан, ураһа, ампаар, үүтээн, умуһах, күрүө. Якутск: Бичик, 2016. 280с.
2. Егупова М.В. Практико-ориентированное обучение математике в школе как предмет методической подготовки учителя: монография. М.: МПГУ, 2014. 284 с.
3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
4. Петерсен Ю. Методы и теории для решения геометрических задач на построение, приложенные более чем к 400 задачам. 2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2016. 128 с.
5. Семенова И.Н. Избранные вопросы методики обучения и воспитания в математическом образовании школьников. Екатеринбург: ГБОУ ВПО "Урал.гос.пед.ун-т", 2014. 241с.
6. Темербекова А.А., Чугунова И.В., Байгонакова Г.А. Методика обучения математике. СПб.: Издательство "Лань", 2015. 512 с.
7. Терешин Н.А. «Прикладная направленность школьного курса математики». М.: Просвещение, 1990. 96 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 № 1897 // www.минобрнауки.рф

References

1. Alekseev E.A. Saha mastan tutuulara: balaҕan, uraha, ampaar, үүteen, umuhah, күрүө. YAkutsk: Bichik, 2016. 280s.
2. Egupova M.V. Praktiko-orientirovannoe obuchenie matematike v shkole kak predmet metodicheskoy podgotovki uchitelya: monografiya. M.: MPGU, 2014. 284 s.
3. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij. M.: Izdatel'skij centr IET, 2013. 268 s.
4. Petersen YU. Metody i teorii dlya resheniya geometricheskikh zadach na postroenie, prilozhennye bolee chem k 400 zadacham. 2-e izd. M.: LENAND, 2016. 128 s.
5. Semenova I.N. Izbrannye voprosy metodiki obucheniya i vospitaniya v matematicheskom obrazovanii shkol'nikov. Ekaterinburg: GBOU VPO "Ural.gos.ped.un-t", 2014. 241s.
6. Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Bajgonakova G.A. Metodika obucheniya matematike. SPb.: Izdatel'stvo "Lan", 2015. 512 s.
7. Tereshin N.A. «Prikladnaya napravlennost' shkol'nogo kursa matematiki». M.: Prosveshchenie, 1990. 96 s.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya ot 17.12.2010 № 1897 // www.minobrнауки.rf

*Neustroeva A.E.,
Institute of Mathematics and Computer Science,
North-Eastern Federal University*

**TASKS FOR THE GOLDEN RATIO AS A MEANS OF IMPLEMENTING
THE APPLIED ORIENTATION OF EDUCATION IN 6-7 GRADES**

Abstract: this article deals with the golden ratio problems as a means of implementing the applied orientation of teaching mathematics in 6 and 7 grades. Currently, the federal state educational standard of general education states that the study of mathematics in school, first of all, is aimed at mastering the system of mathematical knowledge and skills that are necessary for the practical activities of students. One of the main tasks of school education, including mathematical education, is to strengthen the applied orientation of education. The main way of realization of the applied orientation of teaching mathematics – applied problems is defined. The works of many researchers are devoted to the problem of the applied orientation of teaching. Textbooks on mathematics, algebra of 6 and 7 grades are analyzed from the point of view of the applied orientation. Connections between the applied orientation of training with the golden section are revealed. As a result, we developed and presented problems for the golden ratio, as well as applied mathematical problems related to the life and culture of the Sakha people. The article also highlights the features of task systems that provide an applied orientation. These tasks have a great potential application in practical activities and interdisciplinary connections.

Keywords: tasks, education, teacher, student, mathematics, applied orientation of teaching mathematics

*Павлова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке*

ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ ФОНЕТИКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ, ИСПОЛНЯЕМЫХ СТУДЕНТАМИ-ВОКАЛИСТАМИ ВУЗА

Аннотация: владение голосом в академической манере пения является признаком ярчайшей индивидуальности человека, который преломляется в контексте исполняемого произведения. Для комплексного раскрытия сути образа музыкального номера, заложенного в тексте композитором, певец должен полностью погрузиться в содержание произведения, а также в эпоху и стилистику времени, в которое был написан музыкальный и литературный текст шедевра. Фонетика языка служит основой, которая делает понятным содержание произведения как для самого исполнителя, так и для слушателя.

Для соблюдения норм произношения текста немецких композиторов необходимо знать не только фонетику самого языка, но и её адаптацию в процессе пения. Изучение особенностей немецкого произношения в процессе исполнения произведения студентами-вокалистами обуславливает понимание закономерностей фонетики немецкого языка, поскольку вокальная речь является составной частью профессиональной работы певца. Знание правил немецкого произношения, адаптированных в русской транскрипции путём освоения приёмов артикуляции предполагает профессиональное исполнение студентом-вокалистом текста на немецком языке. Для этого мы рассматриваем произношение звуков немецкого языка через артикуляционное формирование звуков русского языка [12, с. 212].

Материал статьи будет полезен не только студентам-вокалистам, но и профессиональным певцам, педагогам вокала и всем любителям музыкальных произведений на немецком языке.

Ключевые слова: немецкий язык, русский язык, артикуляция, произношение, звук, буква

Вокальное искусство как вид педагогической деятельности берёт своё начало со времен до нашей эры, когда педагоги занимались увеличением голосового диапазона ученика, развитием силы и выносливости голоса, улучшением тембровых и смысловых оттенков интонации.

С развитием профессионального музыкального искусства стали формироваться национальные школы пения, которые отличались друг от друга фонетикой языка, национальной спецификой произношения, методами и способами обучения и др.

Анализ трудов по звукообразованию и звуковедению (Д.Л. Аспелунд, Л.Б. Дмитриев, Ф.Ф. Заседателей, И.П. Козлянинова, В.П. Морозов, Л.Д. Работнов, Э.М. Чарели и др.) показал, что развитие певческого голоса разных вокальных школах имеют общие черты, к которым относятся:

- физиологическое развитие голосового комплекса;
- вокально-техническое развитие голоса;
- художественно-исполнительское развитие певца.

Немецкая школа пения сложилась к началу XIX века, которая предполагала свой особый звуковой строй, благодаря специфике произношения, которая формировалась артикуляционным аппаратом певца и озвучивалась дыханием. Несмотря на существование звуков, свойственных только немецкому языку, он имеет звуки, произношение которых совпадает со звуками русского языка.

Рассмотрим формирование гласных и согласных звуков речи немецкого языка через работу артикуляционного аппарата и дыхания, в основе которого лежит русская фонетика, что поможет студентам-вокалистам изучать произведения на немецком языке максимально сохранив оригинальное произношение.

Немецкий язык состоит из 26 букв латинского алфавита, которые представляют 42 звука, из них 24 согласных звука и 18 гласных звуков. Гласные звуки немецкого языка имеют в своём составе 15 простых гласных звуков и 3 дифтонга (двугласный немецкий звук) [2].

Таблица 1

Буква	Звук(и)	Буква	Звук(и)
A a	а	N n	эн
B b	бэ	O o	о
C c	цэ	P p	пэ
D d	дэ	Q q	ку
E e	э	R r	эр
F f	эф	S s	эс
G g	гэ	T t	тэ
H h	ха	U u	у
I i	и	V v	фау
J j	йот	W w	вэ
K k	ка	X x	икс
L l	эл	Y y	ипсилон
M мэм	эм	Z z	цэт
Дополнительные немецкие буквы:			
Ä ä	а-умлаут	Ü ü	у-умлаут
Ö ö	о-умлаут	ß	эсцет

Буквы немецкого алфавита представлены в (табл. 1), которая включает буквы латинского алфавита, а также буквы-умлаут и асцет.

Умлаут – это знак, который обозначается двумя точками над гласной буквой, и обозначает изменение её звучания. Буквы умлаут не входят в состав латинского алфавита.

В составе немецкого алфавита есть буква эсцет – ß, не входящая в состав латинского алфавита.

У **гласных звуков немецкого языка** есть две особенности, в отличие от русского языка:

- в начале слова или корня немецкие гласные выговариваются активно и щелчкообразно;
- гласные немецкого языка разделяются на долгие и краткие.

Долгие гласные немецкого алфавита произносятся более напряженно, чем гласные в русском языке, и не меняют характер в процессе звучания.

Согласный звук после такой гласной звучит как бы через паузу. Долгота гласного звука обозначается двоеточием после гласной буквы [:].

Краткие гласные произносятся отрывисто, и согласный звук после такой гласной как бы обрывает её звучание.

Протяжённость гласных звуков немецкого языка предполагает не только ритмический характер речи, но и обозначает смысловое значение слова:

stadt [штат] город staat [шта:т] государство
 offen [офэн] открытый ofen [о:фэн] печка

Условия, при которых немецкий гласный звук произносится долго представлены в (табл. 2).

Таблица 2

в речи	в написание
- в открытом слоге (слог оканчивается на гласный звук) vater [фа:та] leben [ле:бен]	- гласный звук обозначается удвоением буквы meer [ме:a]
- в условно-закрытом слоге (слог может быть открыт, если слово изменится) tag [та:к] tage [та:ге]	- после гласного буквы стоит согласная буква h uhr [у:a] - после гласной буквы i стоит гласная буква e sie [зи:]

Немецкий гласный звук произносится кратко, если после гласной буквы в слове идёт одна или несколько согласных букв немецкого алфавита:

was [вас]; wollen [волен]; birke [биркэ]

Ударение в немецком языке всегда направлено на корень слова или на первый слог (это может быть приставка слова), даже при изменении слова.

Для пения на немецком языке следует запомнить некоторые правила произношения. Рассмотрим произношение немецких *гласных букв*.

Немецкие буквы и сочетания **a**, **aa**, **ah**, произносятся как русский гласный звук [А:], как в русском слове [брат], или как русский гласный [А], как в русском слове [танк]: baden [ба:дэн]; satz [зац]; saal [са:л].

Немецкие буквы и сочетания **i**, **ie**, **ih**, произносятся как русский гласный звук [И] в русском слове дизель: mir [ми:а]; wie [ви:]; mitte [митэ].

Немецкие буквы и сочетания **e**, **ee**, **eh**, произносятся как русский гласный звук [Э] или [Е] в словах [эти], [мерить]: tee [тэ:]; jahr [я:р].

В безударном слоге в окончаниях (-en, -er), а также в некоторых приставках в немецких словах (be-, ge- и др.) гласный звук редуцируется и протягивает последнюю согласную в слове, гласный звук похож на русский [Э] в русском слове [можем]: lessen [лэсн]; fahren [фа:рэн]; beginnen [бэгинэн].

Но в некоторых немецких словах гласная **e** в словах Leben и See произносятся как средний звук между русскими гласными звуками [Э] и [Е]. При этом положение губ в артикуляции этого звука как в артикуляции русского звука [И].

Немецкие буквы и сочетания **o**, **oo**, **oh**, произносятся как русский гласный звук [О:] в русском слове [боль] или [О] в слове [шоу]: oreg [о:па]; ohne [о:нэ]; boot [бо:т]; rolle [роле].

Немецкая буква **u** и сочетание **uh**, произносятся как русская гласная [У] в слове [зуб]: du [ду:]; uhr [у:a]; hundert [хундат].

«Умлаут» **ä**, **ö**, **ü**, **öh**, **üh**, который обозначается двумя точками над гласной буквой, и обозначает изменение её звучания, в русском языке не существует. Обратим внимание на их произношение

Ä – звучит как русская гласная [Э] в слове «эра»: klären [клэ:рен].

Ü – чтобы произнести долгий ü в артикуляции должно быть: положение языка как при русской гласной [И], а губ формируют русскую гласную [У], звучит как будто [Ю] (средней звук между [У] и [Ю]) в слове «шлюз»: führen [фю:рен]; fünf [фюнф].

Ö – чтобы произнести долгий ö в артикуляции должно быть: положение языка как русской гласной [Э], а губ как при формировании русской гласной [О], звучит как будто «мягкий» русский звук [О] (очень похожий на звучание русской гласной [Ё]) в русском слове «мёд»: schön [шё:н]; söhne [зё:нэ].

Звук-умлаут, обозначающий в транскрипции русский гласный звук, таковым не является!

Правила чтения **дифтонгов** (сдвоенных гласных), формируется следующим образом.

Дифтонг **ei**, **ai** произносятся как русский слог [АЙ] в слове [май]: ei [ай]; main [майн].

Дифтонг **au** произносятся как русский слог [АУ] в слове [сауна]: blau [блау]; braun [браун].

Дифтонги **eu**, **äu** произносятся как русский слог [ОЙ] в слове [мой]: neu [ной]; häuser [хойза].

Дифтонг **ie** произносятся как русская гласная [И:] brief [бри:ф].

Произношение многих **немецких согласных** букв практически соответствует звучанию согласным звукам русского алфавита: b = [Б], p = [П], w = [В], f = [Ф], s = [С] или s = [З], k = [К], g = [Г], n = [Н], m = [М], z = [Ц].

Русские согласные звуки, образованные в результате полного соприкосновения артикуляционных поверхностей друг с другом ([Б] и [П] (соприкосновение верхней и нижней губы); [В] и [Ф] (соприкосновение нижней губы и верхних зубов); [К] и [Г] (задней части спинки языка и нёба)), разрушаемого воздушным потоком, который выходит наружу и через ротовую полость, кончик языка находится в это время за нижними зубами.

Русские согласные звуки, образованные в результате соприкосновения артикуляционных поверхностей друг с другом [Н] (передней части спинки языка и альвеол зубов верхней челюсти) и [М] (соприкосновение верхней и нижней губы), разрушаемого воздушным потоком, который выходит наружу и через ротовую полость, и через нос, а кончик языка находится в это время за нижними зубами.

Русские согласные звуки [С], [З], [Ц] образуются путём колебания выдыхаемого воздуха, проходящего через щель между спинкой языка и нёбом, кончик языка находится в это время за нижними зубами [9, с. 247].

Как гласные звуки русского языка, так и **согласные звуки немецкого языка** обладают особенностями. В отличие от русских согласных немецкие согласные звучат более напряжённо и никогда не смягчаются, а согласные буквы p, t, k, произносятся на придыхательной атаке смыкания

голосовых связок (то есть сначала идет дыхание, потом слышен звук), особенно в конце слова. Глухой согласный немецкий звук оглушает следующий за ним звонкий согласный звук, например: Das **V**ad [Дас Ва:т].

В процессе пения необходимо учитывать некоторые особенности немецких согласных, обилие которых усложняет произнесение текста в музыкальных произведениях на немецком языке [4]. Рассмотрим произношение немецких согласных.

Согласная немецкая буква **c** произносится как русский звук [С] в словах, заимствованных из другого языка: city [сити].

Согласная немецкая буква **s** произносится как русский звук [К] в словах, заимствованных из другого языка: computer [компьютер].

В составе немецкого алфавита есть буква эцсет – **ß**. Зачем нужен ß в немецком языке, если это тоже самое что и удвоенная ss? Поиск ответа на этот вопрос начался ещё с 1996 года, и тогда было решено то, что в Швейцарии и Лихтенштейне всегда вместо ß пишут ss, и когда всё слово написано большими буквами, и когда на клавиатуре нет ß, тоже пишут ss. Но основная разница между ss и ß заключается в звучании слова.

Так в слове fuß [фу:с] звук [У:] долгий, а в слове fluss [флус] звук [У] короткий. То есть после дифтонгов и удвоенных гласных всегда пишется ß, так как они считаются долгими звуками, в противном случае замену ß на ss (и наоборот) будет ошибкой.

V произносится как русский звук [С] краткий (не читается как двойная [с] в слове «касса»): groß [гро:с]; fußball [фу:сбол].

Согласная немецкая буква **s** произносится как русский звук [З] перед гласными или между двумя гласными: sofa [зофа]; so [зо].

Согласная немецкая буква **s** произносится как русский звук [С] на конце слова или на конце слога: was [вас]; haus [хаус].

Согласная немецкая буква **h**, как выдох (по звучанию похож на русский звук [Х] с лёгким выдохом) **h** в начале слова или слога произносится как легкий шумный выдох перед последующей гласной, но в русском языке такого звука нет: haben [ха:бн]; herz [хэрц].

Согласная немецкая буква **h** не произносится после гласной не читается, но гласная становится долгой: wohin Sehen [вохин зе:эн]; bahnhof '[ба:нхо:ф].

Согласная немецкая буква **y** произносится как русский звук [У мягкая] среднее между [У] и [Ю] как в слове [люстра]: typisch [туриш]; gymnastic [гимнастик].

Согласная немецкая буква **j** произносится как русский звук [Й] перед а, е гласными, делая их по звучанию йотированными гласными русского алфавита: jakke [йакэ]; jemand [йе:мант].

Согласная немецкая буква **r**, может звучать как гласный немецкий звук, близкий к русскому звуку [А] в нескольких случаях:

1. После долгих гласных (кроме долгого [А:]) в конце слова или слога, слог может быть, как ударным, так и безударным: faktor [факто:а]; wir [ви:а]; natur [нату:а].

Но могут быть и исключения: haar [ха:р], [ха:]; bart [барт], [ба:ат]; arzt [арцт], [а:цт]; quark [кварк], [ква:к] и др.

2. В начале слова в безударных приставках: **er-, her-, ver-, zer-**:

erfahren [эфа:рэн]; **hervor** [хэафо:а]; **verbringen** [фэабри:н(г)эн]; **zerstampfen** [цэаштампфэн].

3. В конце слова в безударном слоге – **er** или, когда после него следует согласные буквы: vater [фата]; immer [и:ма]; anders [андас]; kindern [киндан].

Во всех остальных случаях согласная немецкая буква **r**, произносится как согласный звук [r] в нескольких вариантах:

1. Корнеязычный картавый русский согласный звук [Р] в речи, но не в пении в начале слова или слога (r произносится как русский звук [Р]): renate [ренате]; geradeaus [гера:дааус].

2. Буква r произносится как [g:r], то есть русский звук [Г:], заканчивающийся корнеязычным русским звуком [Р] Этот вариант сейчас является более используемый.

3. Буква r произносится с помощью кончика языка и дыхания, как и русский согласный звук [Р].

Согласная немецкая буква **x** произносится как сочетание русских звуки [К] и [С], то есть [КС]: text [текст]; boxen [боксен].

Согласная немецкая буква **v** произносится как русский звук [Ф]: viel [фи:л]; verstehen [фёште:йн].

Согласная немецкая буква **v** произносится как русский звук [В] в словах, заимствованных из других языков: verb [вё:б]; vase [ва:з].

Согласная немецкая буква **w** произносится как русский звук [В]: wo [веу]; winter [винчэ].

Для пения произведений на немецком языке необходимо знать правила чтения некоторых буквосочетаний:

Сочетание немецких звуков **ch** после немецких гласных **a, o, u** читается как русский [Х]: buch [бу:х]; fach [фэх].

После других немецких гласных после (e, i, ö, ü), а также после немецких согласных **l, m, n**

сочетание немецких звуков **ch** читается как [ХЬ]: recht [рэхьт].

Сочетание немецких звуков **chs**, а также буква **x**, читаются как сочетание русских звуков [КС]: wechseln [вэксэльн].

Сочетание немецких звуков **ck** читается как русский звук [К]: Stück [штюк].

Сочетание немецких звуков **sch** читается как русский звук [Ш]: waschen [ва:шэн].

Сочетание немецких звуков **st** читается в начале слова или корня слова как сочетание русских звуков [ШТ]: stelle [штэле].

Сочетание немецких звуков **sp** читается в начале слова или корня слова как сочетание русских звуков [ШП]: sprechen [шпрэхен].

Сочетание немецких звуков **tz** читается как русский звук [Ц]: sitzen [зицэн].

Звук, обозначаемый буквами **I, II**, произносится почти как русский звук [Л]: alt [альт].

Двойные согласные в немецком языке не читаются: mütter [мүтер].

Сочетание немецких звуков **qu** читается как сочетание русских звуков [КВ]: quelle [квэле].

Сочетание немецких звуков **th** читается как русский звук [Т]: theater [теа:еу].

Сочетание немецких звуков **tsh** читается как русский звук [Ч]: deutsch [до:йч].

Сочетание немецких звуков **tion** читается как сочетание русских звуков [ЦЬЁН]: production [дукцён].

Сочетание немецких звуков **ig** читается как со-

четание русских звуков [ИХЬ]: richtig [рикдихь].

Сочетание немецких звуков **pf** читается как сочетание русских звуков [пф]: pfennig [пфенихь].

Сочетание немецких звуков **ng** читается как английский звук [ŋ], сочетание русских звуков [НГ], при этом задняя часть спинки языка соприкасается с опущенным мягким нёбом, а воздух выходит через нос: verbringen [фэбри:н(г)эн].

Сочетание немецких звуков **nk** также читается как английский звук [ŋ], сочетание русских звуков [НГ], при этом задняя часть спинки языка соприкасается с опущенным мягким нёбом, а воздух выходит через нос: tanken [танкен].

Согласные и их сочетания как бы мешают плавному течению вокальной мелодической линии. Для сохранения музыкального текста и освоения немецкого произношения необходимо проговорить текст на одной ноте на легато, сохраняя принципы вокальной речи.

Так строчка из «Ständchen» (Вечерняя серенада) Ф. Шуберта:

пишется: Flüsternd Schlanke Wipfel rauschen in des mondes Licht...

произносится: Флю-стэ-рнтшла-нкэ ви-пфэ-льрау-шэн и-ндэ-смо-ндэ-слихьт...

Таким образом, приёмы произношения немецкой фонетики, описанные в данной статье, призваны помочь студентам-вокалистам вузов в профессиональной работе по выявлению и развитию лучших качеств своего голоса.

Литература

1. Левковская К.А. Фонетика немецкого языка. Москва: Академия, 2004.
2. Тагиль И.П. Практическая грамматика немецкого языка. Санкт-Петербург: КАРО, 2010.
3. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1953.
4. Бжиская Ю.В., Кравченко В.И. Немецкий язык для музыкантов: учебное пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2019.
5. Штокхаузен Ю. Вокальная школа: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2018.
6. Дитрих Фишер-Дискау. Отзвуки былого. Москва: Музыка, 1991.
7. Алчевский Г.А. Таблицы дыхания для певцов и их применение к развитию основных качеств голоса: учебное пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020.
8. Безант А. Вокалист. Школа пения: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2017.
9. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: учеб. пособие для муз. Вузов. Москва: Музыка, 2007.
10. Чарели Э.М. Культура речи: метод. рекомендации Свердловск: Урал. гос. консерватория им. Мусоргского, 1990.
11. Ласкавая Е.В. Сценическая речь. Москва: ВЦХТ, 2005.
12. Павлова Н.В. Вокально-речевая подготовка студентов вузов к профессиональной деятельности: монография. Москва: Де'Либри, 2018.

13. Buscha A., Szita S., Raven S. C Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Schubert Verlag, 2013.
14. Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann. Grammatik Intensivtrainer A1. Langenscheidt, 2006.
15. Gernot Häublein, Martin Müller, Paul Rusch, Theo Scherling Lukas Wertenschlag. Memo. Langenscheidt, 2001.

References

1. Levkovskaya K.A. Fonetika nemeckogo yazyka. Moskva: Akademiya, 2004.
2. Tagil' I.P. Prakticheskaya grammatika nemeckogo yazyka. Sankt-Peterburg: KARO, 2010.
3. Stepanova M.D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1953.
4. Bzhiskaya YU.V., Kravchenko V.I. Nemeckij yazyk dlya muzykantov: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2019.
5. SHtokkhauzen YU. Vokal'naya shkola: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan', 2018.
6. Ditrih Fisher-Diskau. Otvuki bylogo. Moskva: Muzyka, 1991.
7. Alchevskij G.A. Tablicy dyhaniya dlya pevcev i ih primenenie k razvitiyu osnovnyh kachestv golosa: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2020.
8. Bezant A. Vokalist. SHkola peniya: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan', Planeta muzyki, 2017.
9. Dmitriev L.B. Osnovy vokal'noj metodiki: ucheb. posobie dlya muz. Vuzov. Moskva: Muzyka, 2007.
10. CHareli E.M. Kul'tura rechi: metod. rekomendacii Sverdlovsk: Ural. gos. konservatoriya im. Musorgskogo, 1990.
11. Laskavaya E.V. Scenicheskaya rech'. Moskva: VCKHT, 2005.
12. Pavlova N.V. Vokal'no-rechevaya podgotovka studentov vuzov k professional'noj deyatel'nosti: monografiya. Moskva: De'Libri, 2018.
13. Buscha A., Szita S., Raven S. C Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Schubert Verlag, 2013.
14. Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann. Grammatik Intensivtrainer A1. Langenscheidt, 2006.
15. Gernot Häublein, Martin Müller, Paul Rusch, Theo Scherling Lukas Wertenschlag. Memo. Langenscheidt, 2001.

*Pavlova N.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke*

PECULIARITIES OF GERMAN PHONETICS OF MUSICAL WORKS PERFORMED BY STUDENTS-VOCALISTS OF THE UNIVERSITY

Abstract: mastering the voice in an academic manner of singing is a sign of the brightest individuality of a person, which is refracted in the context of the work performed. For a comprehensive disclosure of the essence of the image of a musical number, laid down in the text by the composer, the singer must completely immerse himself in the content of the work, as well as in the era and style of the time in which the musical and literary text of the masterpiece was written. The phonetics of the language serves as a basis that makes the content of the work understandable both for the performer himself and for the listener.

To comply with the pronunciation norms of the test of German composers, it is necessary to know not only the phonetics of the language itself, but also its adaptation in the process of singing. The study of the peculiarities of German pronunciation in the process of performing a work by vocal students determines the understanding of the laws of the phonetics of the German language, as vocal speech is an integral part of the singer's professional work. Knowledge of the rules of German pronunciation, adapted in Russian transcription by mastering the techniques of articulation, presupposes the professional performance of the text in German by the student-vocalist. For this, we consider the pronunciation of the sounds of the German language through the articulatory formation of the sounds of the Russian language [12, p.212].

The material of the article will be useful not only for students-vocalists, but also for professional singers, vocal teachers and all lovers of musical works in German.

Keywords: German, Russian, articulation, pronunciation, sound, letter

*Петрищев И.О., кандидат технических наук, доцент,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова*

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СИСТЕМЫ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Аннотация: статья посвящена изучению проблемы определения компонентов критериальной системы оценки качества образовательных услуг. Так, компоненты структуры системы критериев оценки качества образовательных услуг могут взаимно заменяться, однако, объективная оценка может производиться на современном этапе по критериям, объединенным в следующие группы: критерии качества процесса образования; критерии качества результатов образования; критерии качества условий образования. Данная типология сформулирована исходя из современного понимания термина «качество образовательных результатов» как триединства качества процесса, результата и условий образования. Такое понимание термина лежит в основе современных научных подходов к определению критериев и показателей оценки качества образовательных услуг. Определение качества образования предусматривает проведение его оценки. В данном ключе следует уточнить, что оценка определенных объектов, явлений, уровней сформированности того или иного образования или достижения реализуется на основе системы четких критериев, позволяющих сделать процедуру оценивания более объективной. Следует уточнить, что понятие критерия рассматривается нами в значении признака, на основании которого производится оценка. По нашему мнению, многомерность определений термина «образовательная услуга» обусловлено сложностью и интегрированностью понятия, а также возможностью рассмотрения его значения с различных субъектных позиций (личности, государства, предприятия). В этой связи и сами учреждения образования, и государство с целью гарантирования качества образовательных услуг должны реализовывать своевременную оценку их качества. Это требует разработки и применения критериальной базы, позволяющей реализовывать объективную оценку качества предоставляемых организациями образовательных услуг. Анализ научных подходов позволил определить широту взглядов отечественных ученых относительно сущности понятия «образовательная услуга», «качество образовательных услуг» и проблемы определения системы критериев оценки качества образовательных услуг. На основе проведенного анализа видим, что выделение компонентов критериальной системы исходит из понимания учеными содержания понятий «образовательная услуга» и «качество образовательных услуг».

Ключевые слова: рынок образовательных услуг, образовательная услуга, качество образования, качество образовательных услуг, оценка качества образовательных услуг, критерии оценки качества образовательных услуг, научные подходы, критериальная база оценки качества образовательных услуг

Современная экономика и иные сферы жизнедеятельности представителей современного российского общества развиваются в условиях рыночной экономики. Тенденции ее развития стали причиной формирования в отечественном социокультурном пространстве рынка образовательных услуг. Так, на современном этапе ведущим понятием и ценностью в контексте функционирования системы образования является образовательная услуга.

Рынок образовательных услуг представлен системой субъектов, среди которых основными являются производители и потребители. Согласно конституционным нормам, потребители имеют право на получение образовательных услуг высокого качества, что предусматривает его обеспечение со стороны организаций, реализующих образовательную деятельность. В этой связи и сами учреждения образования, и государство с целью гарантирования качества образовательных услуг долж-

ны реализовывать своевременную оценку их качества. Это требует разработки и применения критериальной базы, позволяющей реализовывать объективную оценку качества предоставляемых организациями образовательных услуг.

Целью данной статьи является изучение научных подходов к определению компонентов системы критериев оценки качества образовательных услуг.

Говоря о проблеме определения критериев оценки качества образовательных услуг, обратимся к обоснованию основных понятий данного исследования, ведущим из которых является «образовательная услуга». Анализ современных научных публикаций, посвященных проблемам качества образовательных услуг и развития образования в условиях рыночных отношений, позволяет сделать вывод о том, что отечественными учеными на данный момент все еще не определен единый подход относительно обозначения сущности понятия

образовательной услуги. Многие исследователи сущности рассматриваемого термина указывают на дифференцированность научных подходов относительно формулировки его дефиниции.

На основе анализа работ ученых, изучающих сущность образовательных услуг, предоставляемых учреждениями образования в условиях рыночных отношений, мы определим четыре основных научных подхода (см. табл. 1).

Таблица 1

Научные подходы относительно определения сущности термина «образовательная услуга»

Подход	Автор	Дефиниция
Образовательная услуга как продукт или результат деятельности	В.В. Чекмарев	Продукт образовательного производства [14].
	Т.Н. Сыроваткина	Продукт специфического интеллектуального труда [10].
Образовательная услуга как благо	Т.А. Старовойтова	Экономическое благо в виде духовного продукта, который способен удовлетворить человеческую потребность в приобретении знаний, умений и навыков, то есть это продукт, которым можно располагать для этих целей [9].
	Э.Н. Богданова	Социально-экономическое благо в виде информационного продукта, направленного на удовлетворение потребностей личности в приобретении и (или) углублении знаний, умений и навыков по конкретной специальности [2].
Образовательная услуга как процесс	В. В. Чекмарев	Процесс, в котором создается человеческий капитал через индивидуальное потребление трудового потенциала производителя и индивидуальное производство трудового потенциала потребителя [14].
	А.А. Тряпицына	Процесс передачи значимого объема знаний, навыков и умений от производителя (обучающего) к потребителю (обучаемому) [13].
Образовательная услуга как комплекс или система достижений	В.П. Щетинин	Система знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многочисленных потребностей человека, общества и государства [15].
	Е.Д. Липкина	Совокупность знаний, умений, навыков и определенного объема информации, которые используются для удовлетворения специфической потребности человека и общества в интеллектуальном развитии и приобретении профессиональных умений и навыков [6].
	Н.Н. Терещенко	Комплекс знаний, направленный на развитие индивида [11].

По нашему мнению, многомерность определений термина «образовательная услуга» обусловлено сложностью и интегрированностью понятия, а также возможностью рассмотрения его значения с различных субъектных позиций (личности, государства, предприятия).

Рассмотрев основные подходы к определению сущности образовательной услуги, обратимся к изучению значения термина «качество образовательных услуг». В рамках данного исследования,

ссылаясь на мнение Р.У. Ислановой, качество образовательных услуг будем понимать в значении интеграционной характеристики целостной системы образования, отражающей уровень соответствия в достижении образовательных результатов нормативным требованиям, а также ожиданиям общества в целом и личности в частности [3]. В теоретических публикациях последних лет качество образовательных услуг определяется как единство результата, процесса и условий образования.

Определение качества образования предусматривает проведение его оценки. В данном ключе следует уточнить, что оценка определенных объектов, явлений, уровней сформированности того или иного образования или достижения реализуется на основе системы четких критериев, позволяющих сделать процедуру оценивания более объективной. Следует уточнить, что понятие критерия рассматривается нами в значении признака, на основании которого производится оценка. Критерий понимает в науке как комплексный оценочный блок, конкретизирующийся в совокупности характеристик, позволяющих отразить уровень достижения критерия [1].

Изучение работ ученых, посвященных проблемам оценки качества образования, позволяет прийти к выводу, что в современной педагогической науке наличествуют различные мнения и подходы относительно определения компонентов системы критериев оценки качества образовательных услуг. Следуя цели данного исследования, обратимся к изучению указанных научных подходов.

Большинство авторских концепций оценки качества образования строится вокруг главного критерия – интеллектуальное развитие и умственные достижения обучающихся. Так, исследователями Д.Ш. Матросом, Н.Н. Мельниковой, Д.М. Полевым в основе системы оценки качества образования определены критерии, основанные на отслеживании когнитивных результатов образования, а именно:

- степень достижение конкретных целей обучения;
- психические особенности познавательной деятельности [7].

Ю.А. Конаржевским была разработана система, основанная на критериальных блоках оценки качества образования. Компонентами системы являются следующие блоки:

- критерии обученности;
- критерии личностного и физического развития;
- динамические и процессуальные компоненты;
- статистические процессуальные данные.

При определении указанных блоков ученый руководствовался методом декомпозиции [4].

М.М. Поташником представлен сравнительно целостный комплекс критериев оценки качества образовательных услуг, среди них автор выделяет:

- знания, умения и навыки обучающихся;
- показатели личностного развития (интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационной) сфер личности;
- отрицательные последствия образования (появление дефектов здоровья, негативный жизненный опыт и др.) [8].

По нашему мнению, в основе критериальной системы оценки лежит понимание самого термина качества образовательных услуг. Как было отмечено выше, в современной педагогической науке качество образования понимается как триединство процесса, результата и условий образования. Такое понимание термина ложится к основе современных научных подходов к определению критериев и показателей оценки качества образовательных услуг.

Так, Э.М. Коротковым определены следующие компоненты системы оценки:

- «качество потенциала»;
- качество процесса образования;
- качество результата образования [5].

Параметрами, по которым можно оценить качество образовательных услуг, по мнению С.Ю. Трапицына, выступают следующие группы свойств: ресурсные, процессуальные и результативные [12].

Анализ научных подходов позволил определить широту взглядов отечественных ученых относительно сущности понятия «образовательная услуга», «качество образовательных услуг» и проблемы определения системы критериев оценки качества образовательных услуг. На основе проведенного анализа видим, что выделение компонентов критериальной системы исходит из понимания учеными содержания понятий «образовательная услуга» и «качество образовательных услуг».

Так, компоненты структуры системы критериев оценки качества образовательных услуг могут взаимно заменяться, однако, по нашему мнению, объективная оценка может производиться на современном этапе по критериям, объединенным в следующие группы:

- критерии качества процесса образования;
- критерии качества результатов образования;
- критерии качества условий образования.

Данная типология сформулирована исходя из современного понимания термина «качество образовательных результатов» как триединства качества процесса, результата и условий образования.

Литература

1. Елисеев К.В., Загвязинский В.И. Анализ, оценка и способы стимулирования педагогических нововведений: метод. рекомендации. Тюмень, 1995. 23 с.
2. Богданова Э.Н. Эффективность развития рынка образовательных услуг // Управление экономическими системами. 2012. № 6. URL: www.marketing.spb.ru
3. Исланова Р.У. Качество образования как основа организации учебного процесса // Вестник АГУПКР. 2017. № 23. С. 279 – 283.
4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М., 2000.
5. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академ, проект: Мир, 2006. 320 с.
6. Липкина Е.Д. Конкурентоспособность вузов на современном рынке образовательных услуг: Монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 136 с.
7. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. о-во России, 1999. 96 с.
8. Поташник М.М. Качество образования: жизнь постоянно актуализирует это понятие, обогащает его: беседа с действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором Марком Поташником // Народное образование. 2006. № 4. С. 163 – 172.
9. Старовойтова Т.А. Формирование и развитие рынка образовательных услуг в России // Научные записки НГУЭУ (электронный научный журнал). 2009. № 2. URL: http://www.nsuem.ru/science/publications/science_notes/issue.php?ELEMENT_ID=1009
10. Сыроваткина Т.Н. Основы экономики образования. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013.
11. Терещенко Н.Н. Исследование рынка образовательных услуг высшей школы: монография. Красноярск, Краснояр. гос. ун-т, 2005. 267 с.
12. Трапицын С.Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе // Управление качеством образования. 2006. № 2. С. 48 – 59.
13. Трапицына А.А. Рынок образовательных услуг // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2009. № 3. С. 208 – 210.
14. Чекмарев В.В. Система экономических отношений в сфере образования: монография. Кострома: Издательство Костромского гос.пед.университета им. Н.А. Некрасова, 1998.
15. Щетинин В.П., Хроменков Н.А., Рябушкин Б.С. Экономика образования. М.: Изд-во РЦЭО МПУ, 1995.

References

1. Eliseev K.V., Zagvyazinskij V.I. Analiz, ocenka i sposoby stimulirovaniya pedagogicheskikh novovvedenij: metod. rekomendacii. Tyumen', 1995. 23 s.
2. Bogdanova E.N. Effektivnost' razvitiya rynka obrazovatel'nyh uslug. Upravlenie ekonomicheskimi sistemami. 2012. № 6. URL: www.marketing.spb.ru
3. Islanova R.U. Kachestvo obrazovaniya kak osnova organizacii uchebnogo processa. Vestnik AGUPKR. 2017. № 23. S. 279 – 283.
4. Konarzhevskij YU.A. Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie. M., 2000.
5. Korotkov E.M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Akadem, proekt: Mir, 2006. 320 s.
6. Lipkina E.D. Konkurentosposobnost' vuzov na sovremennom rynke obrazovatel'nyh uslug: Monografiya. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2006. 136 s.
7. Matros D.SH., Polev D.M., Mel'nikova N.N. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novyh informacionnyh tekhnologij i obrazovatel'nogo monitoringa. M.: Ped. o-vo Rossii, 1999. 96 s.
8. Potashnik M.M. Kachestvo obrazovaniya: zhizn' postoyanno aktualiziruet eto ponyatie, obogashchaet ego: beseda s dejstvitel'nym chlenom Rossijskoj akademii obrazovaniya, doktorom pedagogicheskikh nauk, professorom Markom Potashnikom // Narodnoe obrazovanie. 2006. № 4. S. 163 – 172.
9. Starovojtova T.A. Formirovanie i razvitie rynka obrazovatel'nyh uslug v Rossii. Nauchnye zapiski NGUEU (elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2009. № 2. URL: http://www.nsuem.ru/science/publications/science_notes/issue.php?ELEMENT_ID=1009
10. Syrovatkina T.N. Osnovy ekonomiki obrazovaniya. Orenburg: ООО ИПК «Университет», 2013.

11. Tereshchenko N.N. Issledovanie rynka obrazovatel'nyh uslug vysshej shkoly: monografiya. Krasnoyarsk, Krasnoyar. gos. un-t, 2005. 267 s.
12. Trapicyn S.YU. Principy organizacii i provedeniya monitoringa v shkole. Upravlenie kachestvom obrazovaniya. 2006. № 2. S. 48 – 59.
13. Tryapicyna A.A. Rynok obrazovatel'nyh uslug. Izvestiya Sankt-Peterburgskogo universiteta ekonomiki i finansov. 2009. № 3. S. 208 – 210.
14. СНекмарев V.V. Sistema ekonomicheskikh otnoshenij v sfere obrazovaniya: monografiya. Kostroma: Izdatel'stvo Kostromskogo gos.ped.universiteta im. N.A. Nekrasova, 1998.
15. SHCHetinin V.P., Hromenkov N.A., Ryabushkin B.S. Ekonomika obrazovaniya. M.: Izd-vo RCEO MPU, 1995.

*Petrishev I.O., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov*

SCIENTIFIC APPROACHES TO DETERMINING THE SYSTEM OF CRITERIA FOR EVALUATING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES

Abstract: the article is devoted to the study of the problem of determining the components of the criterion system for evaluating the quality of educational services. So, the components of the system structure of the evaluation criteria of quality of educational services can be mutually replaced, however, an objective assessment can be made at the present stage according to the criteria grouped into the following groups: quality criteria of the educational process; criteria of quality of education; quality criteria in terms of education. This typology is formulated based on the modern understanding of the term "quality of educational results" as a trinity of the quality of the process, result and conditions of education. This understanding of the term is the basis of modern scientific approaches to the definition of criteria and indicators for assessing the quality of educational services. The definition of the quality of education provides for its assessment. In this context, it should be clarified that the assessment of certain objects, phenomena, levels of formation of a particular education or achievement is implemented on the basis of a system of clear criteria that make the assessment procedure more objective. It should be clarified that the concept of criterion is considered by us in the meaning of the attribute on the basis of which the assessment is made. In our opinion, the multidimensional nature of the definitions of the term "educational service" is due to the complexity and integration of the concept, as well as the possibility of considering its meaning from different subject positions (individuals, states, enterprises). In this regard, both the educational institutions themselves and the state, in order to guarantee the quality of educational services, should implement a timely assessment of their quality. This requires the development and application of a criteria framework that allows for an objective assessment of the quality of educational services provided by organizations. The analysis of scientific approaches allowed us to determine the breadth of views of domestic scientists regarding the essence of the concept of "educational service", "quality of educational services" and the problem of determining the system of criteria for evaluating the quality of educational services. Based on the analysis, we see that the selection of the components of the criterion system is based on the understanding of the content of the concepts of "educational service" and "quality of educational services" by scientists.

Keywords: market of educational services, educational service, quality of education, quality of educational services, assessment of the quality of educational services, criteria for evaluating the quality of educational services, scientific approaches, criteria for evaluating the quality of educational services

*Сенцова А.Г., кандидат психологических наук,
Педагогический институт,
Иркутский государственный университет*

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: целью статьи является разработка и представление диагностической методики, направленной на изучение вокального слуха младших школьников в условиях общего музыкального образования. Возросший интерес к вокальному исполнительству не только в условиях профессионального музыкального сообщества, но и в предпрофессиональном, в общем музыкальном образовании, в любительском музицировании, способствует активному развитию вокальной педагогики. Импульс к стремительному развитию получила и детская вокальная педагогика. В трудах ведущих исследователей в этой области рассматриваются такие проблемы как: особенности певческого голоса детей, регистры детского певческого голоса, охрана детского голоса. В ряде работ указывается на теснейшую связь между успешностью воспитания певческого голоса ребёнка и развитием особого вида слуха – вокального. Однако, очень многие вопросы, связанные с возрастными особенностями становления, формирования и проявления, вокального слуха детей и юношества остаются малоизученными. В статье представлен краткий теоретический материал, раскрывающий некоторые методологические подходы к научному осмыслению этого музыкально-психологического феномена. Опираясь на представления о структуре вокального слуха, изложенной в трудах отечественных исследователей, автором предпринята попытка разработки диагностических заданий, позволяющих выявить уровень развития таких компонентов вокального слуха как: сенсорная, вибрационная, мышечная чувствительность. Задания, представленные в статье, разработаны таким образом, чтобы их можно было использовать в условиях урока музыки в работе с целым классом. Представленная методика позволит учителю музыки построить вокальную работу, опираясь на фактические данные, полученные в ходе применения диагностической методики.

Ключевые слова: вокальный слух, структура вокального слуха, компоненты вокального слуха, диагностическая методика, сенсорная, вибрационная, мышечная чувствительность

Пение хоровое, сольное ансамблевое в условиях общего музыкального образования, является одним из ведущих видов деятельности. Это обусловлено, в первую очередь его доступностью для всех обучающихся в общеобразовательной школе и в дополнительном образовании. В последние два десятилетия мы наблюдаем стремительно возросший интерес к пению со стороны преподавателей, детей и родителей. В области методики вокального обучения детей и юношества происходит активный поиск подходов, приёмов, методов обучения, что, безусловно, приводит к развитию этого направления в музыкальной педагогике. Вместе с тем необходимо отметить, что научное осмысление явлений, связанных с певческим голосообразованием у детей и юношества не происходит так же интенсивно, как этого требует современная ситуация. Изучение различных феноменов певческой деятельности детей и юношества активно проводилось во второй половине XX-го века. Исследования были направлены на изучение специальных способностей (Кирюшин В.В., Оськина С.Е., Парнес Д.Г., Рудаков Е.А., Тарасов Г.С., Тарасова К.В., Шатковский Г.И.) [9, 17, 19, 24, 25, 27], физиологии певческого аппарата дошкольников и

школьников (Егорова Н.И., Морозов В.П., Орлова Н.Д., Хрипкова А.Г.) [8, 13, 16, 26]. В этот период активно разрабатывались подходы к развитию певческого голоса детей в работах Багадурова В.А., Вербова А.М., Добровольской Н.Н., Левидова И.И., Морозова В.П., Огороднова Д.Е., Стуловой Г.П. [1, 2, 7, 11, 13, 15, 23]. Однако, круг вопросов, связанных с развитием вокального слуха, как основы певческой деятельности, на сегодняшний день остаётся очень слабо изученным. В научной литературе крайне мало исследований в области онтогенеза вокального слуха, очень скудно представлены методы диагностики этого явления, а также научно не до конца осмыслены подходы и методы развития вокального слуха детей и юношества. Исходя из выше сказанного, возникает проблема, которая состоит в том, что достижение цели общего музыкального образования формирования музыкальной культуры учащихся, весьма затруднительно без эффективной работы по воспитанию вокальной культуры, которая основана в частности на развитии вокального слуха, требующего всестороннего изучения.

Разработка диагностического метода, который позволил бы получить фактические данные о во-

кальном слухе младших школьников, связана с пониманием того, что такое вокальный слух и какова его структура. Анализ научной литературы позволил выявить определение этого феномена в работе Морозова В.П., который рассматривает вокальный слух как «психофизиологическое свойство и вокально-техническую способность певца, основанную на взаимодействии слуховых ощущений собственного голоса с мышечным чувством и вибрационной чувствительностью, а также зрением, кожно-тактильной чувствительностью и барорецепцией» [13]. В работе о соавторстве с Сенцовой В.А. мы уточнили, что вокальный слух представлен в психике человека не только элементарной чувствительностью, но и, важнейшими с нашей точки зрения, аналитическими механизмами, которые в свою очередь связаны с внутренними слуховыми представлениями, внутренними и внешне-речевыми проявлениями [21]. Кроме того, в ходе анализа исследований Г. Гельмгольца, А.Д. Демченко, Л.Б. Дмитриева, И.И. Левидова, В.П. Морозова, Р. Юссона, нами были уточнена структура вокального слуха, которая представлена следующими компонентами: сенсорная, вибрационная, мышечная чувствительность и барорецепция [3, 4, 5, 6, 11, 14, 28]. Опираясь на такое представление о структуре вокального слуха, мы посчитали необходимым рассматривать ещё один компонент – внутренние вокально-слуховые представления.

Методика изучения вокального слуха в условиях общего музыкального образования позволяет определить уровень развития всех его компонентов: сенсорного в который входят: слуховая, зрительная, осязательная чувствительность; мышечного, вибрационного, барорецепции и внутренних вокально-слуховых представлений. При разработке диагностических заданий, мы опирались на идеи, высказанные Н.В. Липкань и А.Э. Степановой, относительно процедуры диагностики вокального слуха у детей [12].

Диагностическая методика состоит из пяти групп заданий, соответствующих компонентам вокального слуха. Первая группа заданий направлена на выявление уровня развития сенсорной (слуховой) чувствительности, вторая – вибрационной, третья – мышечной, четвертая – чувства барорецепции, пятая – внутренних вокально-слуховых представлений. Все задания, представленной методикой, возрастосообразны относительно особенностей психического развития младших школьников. Разработанные вопросы и задания, не содержат в себе профессиональной вокально-методической терминологии, не требуют знаний в области теории музыки, наличия слушательского

опыта классической вокальной музыки. Система и критерии оценки представлены после каждой группы заданий. Методика не предполагает проведения исследования на одном уроке, так как, полученные таким образом результаты, могут быть недостоверными из-за снижения слуховой чувствительности, в связи с длительной слуховой активностью и сосредоточенностью детей. Поэтому изучение вокального слуха младших школьников должно проводиться в ходе нескольких занятий – дозированно.

В связи с большим объёмом, разработанной нами диагностической методикой, в данной статье будут представлены три группы заданий, позволяющих выявить уровень сенсорной (слуховой), вибрационной и мышечной чувствительности младших школьников.

Первая группа диагностических мероприятий включает пять заданий, которые позволяют определить уровень развития сенсорной (слуховой) чувствительности младших школьников.

Задание 1.1 позволяет выявить элементарную слуховую чувствительность школьников, которая заключается в дифференцировании голосов (женского, мужского и детского).

Стимулирующий материал представляет собой фрагменты вокальных произведений: С.В. Рахманинов, слова А.С. Пушкина «Не пой, красавица, при мне» в исполнении Анны Нетребко (женский), Дмитрия Хворостовского (мужской); А. Пахмутова, слова Р. Рождественского «Просьба», солист Виталий Николаев (детский) или Серёжа Парамонов (детский) (солисты Большого детского хора им. В.С. Попова).

Ход исследования. Перед прослушиванием школьникам раздаются бланки, на которых изображены женщина, мужчина и ребёнок. После прослушивания музыкальных фрагментов, испытуемые должны поставить номер около изображения, соответствующий предъявлению. Например, если в первом фрагменте было звучание мужского голоса, то цифра один ставилась около изображения мужчины. Перед началом исследования объясняется процедура и проводится пробное предъявление, с использованием отдельно подобранного стимульного материала.

Задание 1.2 представляет собой усложнение первого, в ходе его выполнения диагностируется способность определять тембровую окраску певческого голоса.

Стимулирующий материал представляет собой фрагменты вокальных произведений: Н.А. Римский-Корсаков песня варяжского гостя из оперы «Садко» в исполнении Евгения Нестеренко (бас –

низкий мужской голос), П.И. Чайковский ария Ленского «Куда, куда, куда вы удалились...» из оперы «Евгений Онегин» в исполнении Анатолия Соловьяненко (тенор – высокий мужской голос), С.В. Рахманинов, сл. Г. Гейне в переводе А. Плещеева «Сон» в исполнении Хиблы Герзмавы (сопрано – высокий женский голос), М.И. Глинка сцена Вани «Бедный конь в поле пал», эпизод «Ты не плачь, не плачь, сиротинушка...» (IV действие) из оперы «Жизнь за царя», в исполнении Елены Зарембы (меццо-сопрано – низкий женский голос).

Процедура исследования та же, что и в первом задании. Отличие состоит в том, что на бланках изображены два мужских и два женских образа. Около одного мужского и одного женского подписано высокий (тонкий) голос, около второго – низкий (толстый) голос.

Задание 1.3 заключается в том, чтобы выявить у детей способность слышать различия в голосообразовании.

Стимулирующий материал: песня Г. Гладкова «Я на солнышке лежу» из мультипликационного фильма «Как Лыенок и Черепаха пели песню» в исполнении учителя.

Ход исследования. Вначале исследования учитель объясняет школьникам, что певческий звук может быть разным по своим характеристикам. Звонкий, звучный, мягкий, льющийся, активный – это опёртый, правильный певческий звук. Звук слабый, с призвуками воздушного потока (осиплость), вялый, тихий – безопорный, неправильный звук. Звук слишком громкий, крикливый, не льющийся, прямой, неприятный – форсированный, неправильный певческий звук. Затем учитель исполняет, указанную выше песню, используя три типа голосообразования. На бланках ответов изображены три поющих человека: один с естественно открытым ртом, с лёгкой улыбкой, как при спокойном пении с подписью – правильное, опёртое пение; второй – с сильно открытым ртом, широко открытыми глазами и напряжением на лице с подписью – форсированное пение; третий – с едва открытым ртом, с опущенными уголками рта, тоскливым выражением лица – с подписью не опёртое пение. В этих бланках школьники отмечают цифрами, около изображений поющего человека, номер куплета, воспроизведённого одним из трёх типов голосообразования.

Задание 1.4 направлено на выявление у учащихся уровня проявления интонационного слуха.

Стимулирующий материал: песня Е.П. Крылатова «Колыбельная медведицы» из мультипликационного фильма «Умка» в исполнении учителя.

Ход исследования. Перед исполнением песни учитель выясняет, знакома ли детям «Колыбельная медведицы»? Затем детям объясняют, что мелодию песни нужно петь точно, правильно, так как её написал композитор, именно мелодию мы хорошо запоминаем и узнаём по ней песню. Если петь не точно, то мелодия изменяется и узнать её будет очень трудно. Школьникам выдаются бланки, на которых напечатаны слова первого куплета. Дети должны подчеркнуть слова или словосочетания, на которых учитель пел неверно мелодию. Учитель исполняет песню *a'capella*, в медленном темпе, допуская трижды неточности в интонировании мелодии.

Задание 1.5 заключается в выявлении у первоклассников дифференциации регистров голосообразования.

Стимулирующий материал: песня В. Шаинского «В траве сидел кузнечик».

Ход исследования. Учитель предлагает первоклассникам попробовать петь тоненько, высоко на слог «пку» или «зи». Детям объясняют, что такой звук называют головным. Затем дети пробуют петь толстым, низким голосом на слог «бу» или «бо». Им объясняют, что такой звук называют грудным. Школьников просят запомнить, как звучал голос в головном и грудном регистрах. Детям раздают бланки с напечатанными словами первого куплета и два карандаша (фломастера) красный и синий. Красным карандашом дети должны подчеркнуть слова, на которых голос учителя звучал высоко (головное звучание), а синим низко (грудное звучание). Затем учитель исполняет песню в умеренном темпе, *a'capella*, меняя, так же как и в предыдущем задании, трижды регистр голосообразования.

Обработка результатов. Один балл выставляется отдельно за каждое правильно выполненное задание. Баллы, выставленные за выполненные задания, суммируются.

Интерпретация результатов: 5 баллов – высокий уровень развития сенсорной (слуховой) чувствительности. Ребенок уверенно дифференцирует: типы голосов и их тембры, правильное и неправильное звукообразование, регистры, различает правильную и неправильную звуковысотную интонацию.

3-4 балла – средний уровень. Ребенок правильно определяет типы голосов, правильное и неправильное звукообразование; допускает ошибки в определении тембров (высокий, низкий), точного и неточного интонирования мелодии.

0-2 балла – низкий уровень развития слуховой чувствительности. Ребёнок ошибается в определении

нии типа голоса (мужской, женский, детский), не дифференцирует высокие и низкие голоса и регистры голосообразования, не различает точную и неточную звуковысотную интонацию мелодии.

Следующая группа заданий направлена на определение уровня развития вибрационной чувствительности младших школьников.

Ход исследования. Перед выполнением заданий, учитель спрашивает учеников: «Есть ли у них сотовые телефоны? Знают ли они, как его «поставить на вибрацию»? Что такое вибрация?». Получив ответы на вопросы, учитель объясняет школьникам, что во время пения певец чувствует вибрацию кожи на лице, в области груди, в зависимости от того какой звук поётся – высокий (тонкий) или низкий (толстый).

Задание 2.1 направлено на определение вибрационной чувствительности, в связи с возникновением головного резонирования певческого звука. Испытуемым предлагается повторить за учителем низходящую малую терцию (до² – ля¹) на слог «ку-ку» при этом, не надавливая, мягко приложить указательный палец сбоку переносицы. Если во время пения интервала ребёнок чувствует вибрацию в области переносицы, то он должен поднять свободную руку вверх.

Задание 2.2 позволяет выявить вибрационную чувствительность в области груди (грудное резонирование). Детям предлагается положить руку ладонью на грудь и спеть звук ля малой октавы на гласную «У-у-у». По аналогии с первым вариантом задания, если ребёнок чувствует вибрацию в области груди во время пения, то он должен поднять свободную руку вверх.

Задание 2.3 является усложнением предыдущих заданий. Школьникам раздаются бланки, на которых изображены три человеческой фигуры до пояса. Учитель просит ребят положить палец одной руки на переносицу, другую руку открытой ладонью на грудь и спеть вслед за показом попевки: 1) звуки до²-ля¹ со словами «Налима лови»; 2) звуки ля-си-ля малой октавы со словами «Гром, гром, гром. Бом, бом, бом» (слово на каждый звук); 3) звук ми¹ со словами «По дороге Петя шёл». Последовательность исполнения, указанных попевок, может быть любой. После каждого воспроизведения учитель просит ребят отметить на рисунке, где они чувствовали вибрацию. Знак, которым будет обозначена вибрация, может быть произвольным.

Задания этой группы оцениваются от 0 до 5 баллов, за первое и второе задание ребёнок может получить по одному баллу, за третье задание – 3 балла. В последующем баллы суммируются.

4-5 баллов (высокий уровень проявления вибрационной чувствительности) – учащийся явно ощущает области вибрации;

3 балла (средний уровень) – учащийся не стабильно ощущает области вибрации;

1-2 балла (низкий уровень) – у учащегося слабо выражены вибрационные ощущения, поэтому он ошибается в определении области вибрации;

0 баллов (очень низкий уровень) – у учащегося практически не выражены вибрационные ощущения, он не определил правильно ни одну область вибрации.

Определение мышечной чувствительности представляет собой один из сложных компонентов с точки зрения разработки заданий и организации методики проведения исследования. Анализ научной литературы показал, что для получения наиболее точных данных требуется лабораторное оборудование. Однако в условиях общего музыкального образования организовать такое исследование крайне сложно. Поэтому мы предприняли попытку создать такие задания, которые позволят нам получить статистические данные, проводя исследование с целым классом и без специального оборудования. Конечно, мы понимаем уязвимость такой методики и считаем, что это лишь пилотный вариант заданий.

Наиболее явно ощущается, на наш взгляд, работа диафрагмы при резком выдохе, схожим с задуванием свечи. В связи с этим задание 3.1 было направлено на выявление мышечной чувствительности в области диафрагмы.

Стимулирующий материал: песня В.Я. Шаинского «Антошка». Ход исследования. Учащиеся просят показать, как они задувают свечу (резко, напрягая живот). После учитель просит запомнить это движение и подчеркнуть те слова, на которых учитель будет петь песню с такими мышечными движениями, как при задувании свечи. Затем ребятам раздают бланки, на которых напечатан первый куплет и припев песни В.Я. Шаинского «Антошка». Учитель а'capella исполняет песню, четыре раза меняя способ подачи дыхания.

Задание 3.2 направлено на выявление мышечных ощущений в области мышц брюшины, которые участвуют в формировании опёртого певческого звука и слуховых представлений, соответствующих этому звуку.

Стимулирующий материал: Д.Б. Кабалевский «Наш край», Г. Гладков «Песня о волшебниках». Ход исследования. Учитель просит ребят сесть прямо, руки положить на живот и вдохнуть так, чтобы живот надулся как мячик. Затем учащимся предлагается выпустить небольшой струей воздух,

на звук «ф». Во время выдоха надо постараться сохранить живот надутым, но не очень жёстким. После того как школьники освоили это упражнение, учитель демонстрирует как звучит «опёртый» певческий голос и без опорный. Обращает внимание школьников на то, что при опёртом звучании голоса, воздух подаётся равномерно, поэтому голос звучит ровно и насыщенно (наполнено). Затем ребятам раздают бланки, на которых изображён хорошо надутый шарик и шарик с приспущенным воздухом, обвисший. Далее учитель поёт две песни одну опёртым звуком, вторую не создавая мышечной опоры. Школьники в бланках ставят номер песни около соответствующего изображения.

Задание 3.3 направлено на определение чувствительности мышц мягкого нёба. Так как движения мягкого нёба хорошо ощущаются, могут регулироваться произвольно, то мы посчитали возможным разработать процедуру изучения этих мышечных и слуховых ощущений. Во время пения мягкое нёбо играет очень важную роль с точки зрения формирования формы ротоглоточного канала, которая в свою очередь влияет на резонаторные и тембровые характеристики певческого голоса. В связи с этим, для изучения вокального слуха имеют значение слуховые и мышечные ощущения, которые возникают при определённых движениях совершаемых мягким нёбом.

Стимулирующий материал: Ж. Буржуа «Мама», Т. Попатенко «Скворушка прощается». Ход исследования. Ученикам предлагается представить, что у них во рту «горячая картошка». Удерживая приподнятое положение нёба, «чтобы не обжечься» ребята должны сказать слово «Мама». Далее учитель демонстрирует такой приём со словом, и в пении любой попевки. После этого ребятам раздаются бланки, на которых написаны названия двух песен. Около песни, которую учитель будет исполнять с поднятым нёбом, «на зевке», школьники должны поставить любой знак.

Задание 3.4. позволяет выявить уровень чувствительности мышц лица, играющих важную роль в правильном певческом голосообразовании и слуховых представлений, связанных с работой этих мышц. Ход исследования. Учитель предлагает ребятам представить, что у них на переносице очки, которые надо поправить без помощи рук, т.е. мышцами лица. Более известное образное

сравнение для активизации правильных мышечных ощущений, которое используют вокальные педагоги это вдыхание аромата цветка или удивление. Далее школьникам предлагается научиться задерживать положение мышц лица в приподнятом, подтянутом состоянии. Затем учитель демонстрирует как изменяется певческий звук при подтянутых мышцах и вялых, расслабленных. После этого школьники разучивают попевку: «Утром солнцу улыбнись. Не ленись и подтянись» (V-V-III-III-IV-IV-II V-VI-V-IV-III-II-I), в тональности наиболее удобной для ребят. Учитель обращает внимание школьников на то, что необходимо перед началом пения подтягивать мышцы лица и удерживать такое положение во время пения. А так же то, каким ясным, светлым становится певческий звук при правильном положении мышц. Затем ребятам раздают бланки, на которых изображён улыбающийся смайлик и смайлик с опущенными уголками рта. Учитель поёт попевку с разным положением мышц лица, отвернувшись от класса. Школьники должны отметить в бланках, каким номером было исполнение с подтянутыми мышцами, а каким с расслабленными, обвисшими.

Эта группа заданий оценивается от 0 до 4-х баллов. Каждое правильно выполненное задание и оценивается в 1 балл. Затем баллы суммируются.

4 балла (высокий уровень) – ребёнок хорошо ощущает работу всех, изучаемых мышечных групп; точно определяет на слух изменения в певческом звуке, связанные с их работой.

3-2 балла (средний уровень) – ребёнок не может выполнить все мышечные движения, необходимые для формирования правильного певческого звука; ошибается в соотношении слуховых представлений о правильном певческом звуке с работой той или иной мышечной группы.

1-0 баллов (низкий уровень) – ребёнок не соотносит работу мышц в пении и слуховые представления о правильном певческом звуке.

Общая картина об уровне развития вокального слуха ребёнка складывается после проведения всего комплекса диагностических мероприятий, состоящего из пяти групп заданий. Кроме того, разработанная нами методика позволяет выявить показатели в каждой из диагностируемых групп, что даст возможность более дифференцированно подходить к развитию вокального слуха школьника.

Литература

1. Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. М.: Музыка, 1953. 96 с.
2. Вербов А.М. Техника постановки голоса. Л.: Тритон, 1931. 17 с.
3. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки: пер. с нем. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 592 с.
4. Демченко А.Д. Методика осознанного резонансного пения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://demchenkoalbina.narod.ru>
5. Дмитриев Л.Б. О воспитании певцов в Центре усовершенствования оперных артистов при театре Ла-Скала: 19 упражнений м. Барра // Вопросы вокальной педагогики. М.: Музыка, 1976. № 5. 261 с.
6. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1968. 675 с.
7. Добровольская Н.Н., Орлова Н.Д. Что надо знать учителю о детском голосе. М.: Музыка, 1972. 32 с.
8. Егорова Н.И. Физиология детского голоса и особенности его развития. Екатеринбург: Городской ресурсный центр, 2015. С. 10.
9. Кирюшин В.В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного музыкального слуха, мышления и памяти. Москва. 1992. 62 с.
10. Краков С.В. Взаимодействие органов чувств. М.: Изд. АН СССР, 1948.
11. Левидов И.И. Вокальное воспитание детей. Л.: Тритон, 1936. 53 с.
12. Липкань Н.В., Степанова А.Э. Развитие вокального слуха младших подростков на уроке музыки // Вестник. 2017. №4. С. 135 – 143.
13. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. Л.: Музыка, 1965. 82 с.
14. Морозов В.П. Резонансная теория пения // Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь. М.: Изд. Когито-Центр, 2013. 191 с.
15. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание в общеобразовательной школе. М.: Музыка, 1972. С. 151.
16. Орлова Н.Д. О детском голосе. М.: Просвещение, 1966. 55 с.
17. Оськина С.Е., Парнес Д.Г. Музыкальный слух: Теория и методика развития и совершенствования. М.: АСТ, 2005. 78 с.
18. Платонова М.Л. Детский голос: принципы и методы развития // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 97 – 100.
19. Рудаков Е.А. Новая теория образования верхней певческой форманты // Применение акустических методов исследования в музыковедении: Сборник статей; ред. С.С. Скребков. М.: Музыка, 1964. С. 18 – 37.
20. Сапин М.Р., Сивоглазов В.И. Анатомия и физиология человека (с возрастными особенностями детского организма). М.: Академия, 2002. 448 с.
21. Сенцова А.Г., Сенцова В.А. Моделирование пути развития вокального слуха школьников как методическая проблема современной вокальной педагогики // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: Материалы всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского педагогического института. Часть 2. Иркутск: Из-во «Иркут», 2019. С. 174 – 180.
22. Стулова Г.П. Акустические основы вокальной методики. СПб.: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2015. 144 с.
23. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
24. Тарасов Г.С. Психология музыкального восприятия школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/authors/TARASOGS.htm>
25. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 173 с.
26. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология. М.: 1978. 287с.
27. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования: Методическое пособие. М.: 1986. 183 с.
28. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса: пер. с фр. М.: Музыка, 1974. 262 с.

References

1. Bagadurov V.A. Vokal'noe vospitanie detej. M.: Muzyka, 1953. 96 s.
2. Verbov A.M. Tekhnika postanovki golosa. L.: Triton, 1931. 17 s.
3. Gel'mgol'c G. Uchenie o sluhovyh oshchushcheniyah kak fiziologicheskaya osnova dlya teorii muzyki: per. s nem. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013. 592 s.

4. Demchenko A.D. Metodika osoznannogo rezonansnogo peniya [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://demchenkoalbina.narod.ru>
5. Dmitriev L.B. O vospitanii pevcev v Centre usovershenstvovaniya opernyh artistov pri teatre La-Skala: 19 uprazhnenij m. Barra. Voprosy vokal'noj pedagogiki. M.: Muzyka, 1976. № 5. 261 s.
6. Dmitriev L.B. Osnovy vokal'noj metodiki. M.: Muzyka, 1968. 675 s.
7. Dobrovolskaya N.N., Orlova N.D. CHto nado znat' uchitel'yu o detskom golose. M.: Muzyka, 1972. 32 s.
8. Egorova N.I. Fiziologiya detskogo golosa i osobennosti ego razvitiya. Ekaterinburg: Gorodskoj resursnyj centr, 2015. S. 10.
9. Kiryushin V.V. Intonacionno-sluhovye uprazhneniya dlya razvitiya absol'yutnogo muzykal'nogo sluha, myshleniya i pamyati. Moskva. 1992. 62 s.
10. Krakov S.V. Vzaimodejstvie organov chuvstv. M.: Izd. AN SSSR, 1948.
11. Levidov I.I. Vokal'noe vospitanie detej. L.: Triton, 1936. 53 s.
12. Lipkan' N.V., Stepanova A.E. Razvitie vokal'nogo sluha mladshih podrostkov na uroke muzyki. Vestnik. 2017. №4. S. 135 – 143.
13. Morozov V.P. Vokal'nyj sluh i golos. L.: Muzyka, 1965. 82 s.
14. Morozov V.P. Rezonansnaya teoriya peniya. Rezonansnaya tekhnika peniya i rechi. Metodiki masterov. Sol'noe, horovoe penie, scenicheskaya rech'. M.: Izd. Kogito-Centr, 2013. 191 s.
15. Ogorodnov D.E. Muzykal'no-pevcheskoe vospitanie v obshcheobrazovatel'noj shkole. M.: Muzyka, 1972. S. 151.
16. Orlova N.D. O detskom golose. M.: Prosveshchenie, 1966. 55 s.
17. Os'kina S.E., Parnes D.G. Muzykal'nyj sluh: Teoriya i metodika razvitiya i sovershenstvovaniya. M.: AST, 2005. 78 s.
18. Platonova M.L. Detskij golos: principy i metody razvitiya. Povolzhskij pedagogicheskij vestnik. 2014. № 4 (5). S. 97 – 100.
19. Rudakov E.A. Novaya teoriya obrazovaniya verhnej pevcheskoj formanty. Primenenie akusticheskikh metodov issledovaniya v muzykoznanii: Sbornik statej; red. S.S. Skrebkov. M: Muzyka, 1964. S. 18 – 37.
20. Sapin M.R., Sivoglazov V.I. Anatomiya i fiziologiya cheloveka (s vozrastnymi osobennostyami detskogo organizma). M.: Akademiya, 2002. 448 s.
21. Sencova A.G., Sencova V.A. Modelirovanie puti razvitiya vokal'nogo sluha shkol'nikov kak metodicheskaya problema sovremennoj vokal'noj pedagogiki. Povyshenie professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov v Rossii: vyzovy vremeni, tendencii i perspektivy razvitiya: Materialy vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyata-shchennoj 110-letiyu Irkutskogo pedagogicheskogo instituta. CHast' 2. Irkutsk: Iz-vo «Irkut», 2019. S. 174 – 180.
22. Stulova G.P. Akusticheskie osnovy vokal'noj metodiki. Spb.: PLANETA MUZYKI, 2015. 144 s.
23. Stulova G.P. Razvitie detskogo golosa v processe obucheniya peniyu. M.: Prometej, 1992. 270 s.
24. Tarasov G.S. Psihologiya muzykal'nogo vospriyatiya shkol'nikov [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.voppsy.ru/authors/TARASOGS.htm>
25. Tarasova, K.V. Ontogenez muzykal'nyh sposobnostej. M.: Pedagogika, 1988. 173 s.
26. Hripkova A.G. Vozrastnaya fiziologiya. M.: 1978. 287s.
27. SHatkovskij G.I. Razvitie muzykal'nogo sluha i navykov tvorcheskogo muzicirovaniya: Metodicheskoe posobie. M.: 1986. 183 s.
28. YUsson R. Pevcheskij golos: issledovanie osnovnyh fiziologicheskikh i akusticheskikh yavlenij pevcheskogo golosa: per. s fr. M.: Muzyka, 1974. 262 s.

*Sentsova A.G., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.),
Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

METHODS OF STUDYING THE VOCAL HEARING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF GENERAL MUSIC EDUCATION

Abstract: the aim of the paper is to develop and present a diagnostic technique aimed at studying the vocal hearing of primary school students in the context of general music education. The increased interest in vocal performance not only in the conditions of the professional music community, but also in pre-professional, in general music education, in amateur music making, contributes to the active development of vocal pedagogy. Children vocal pedagogy also received an impetus for rapid development. In the works of leading researchers in this field, such problems as: features of children's singing voice, registers of children's singing voice, protection of children's voice are considered. A number of works indicate a close relationship between the success of raising a child's singing voice and the development of a special type of hearing – vocal. However, many issues related to the age-related features of the forming, formation and manifestation of vocal hearing in children and young people remain poorly understood. The paper presents a brief theoretical material that reveals some methodological approaches to the scientific understanding of this musical-psychological phenomenon. Based on the ideas about the structure of vocal hearing, described in the works of domestic researchers, the author attempts to develop diagnostic tasks that allow identifying the level of development of such components of vocal hearing as: sensory, vibrational, and muscle sensitivity. The tasks presented in the paper are designed in such a way that they can be used in the context of a music lesson in working with an entire class. The presented technique will allow the music teacher to build a vocal work, based on the actual data obtained during the application of the diagnostic technique.

Keywords: vocal hearing, structure of vocal hearing, components of vocal hearing, diagnostic technique, sensory, vibration, muscle sensitivity

*Бережнова Д.Б., кандидат педагогических наук, доцент,
Кубанский государственный университет,
Солопанова О.Ю., доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник культуры Кубани,
Кубанский государственный университет*

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ИМИДЖ СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ

Аннотация: статья посвящена проблеме определения культурно-ценностных ориентаций, определяющих направленность формирования профессионального имиджа в условиях современной культуры. Межкультурная интеграция информационного общества определяет необходимость развития у специалиста гуманитарной сферы компетентности в формировании профессионального имиджа соответствующего ролевой функциональности. Поиск согласованности между персональным и профессиональным имиджем направлен на развитие позитивного образа специалиста, определяющего его успешность и эффективность деятельности в культуре любого типа. В статье отражены результаты диагностического исследования, которые определяют направленность поиска содержания методов по формированию позитивного профессионального имиджа.

Ключевые слова: профессиональный имидж, габитарный имидж, культурно-ценностные ориентации, тип культуры, фоновое знание

Профессиональные навыки современного специалиста должны соответствовать различным требованиям социума: ролевая функциональность, компетентность, коммуникабельность, но не изучена проблема целостности врожденных и приобретенных способностей личности, которая отражена в его образе-имидже, что особо значимо для профессий гуманитарной направленности (человек-человек). Определение понятия имидж сегодня носит междисциплинарный характер, наиболее интегрированным пониманием является: схематизированный образ; мнение об объекте, возникшее в психике группы людей; совокупность представлений сложившихся в общественном мнении о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим статусом; совокупность внешних и внутренних характеристик человека [2].

Профессиональный имидж – это образ, который соответствует специфике определенной деятельности [4, 7]. В развитии профессионального имиджа ключевую роль играет индивидуальный образ личности, персональные характеристики, как наследственные, так и сформированные под влиянием ряда факторов. Такой внешний фактор как ближайшее социальное окружение, в частности, родительское влияние, установки референтной группы определенной культуры, являются определяющими. «Я-концепция» – составляет основу персонального имиджа специалиста, которая включает социальные установки, систему ценностей, сформированных на основе знаний, транслируемых культурой. Согласно классификации Э.

Семпсон можно выделить три вида имиджа на основе я-концепции: самоимидж вытекает из прошлого опыта и отражает состояние самооценки, воспринимаемый имидж как нас видят другие, требуемый имидж означает, что ряд профессий требует определенные имиджевые характеристики, которые включают имиджевые знаки, входящие в требуемый набор символов, необходимых для исполнения этих ролей. Для профессиональной эффективности и успешной самореализации специалиста в гуманитарной сфере необходима согласованность между элементами «Я-концепции», имиджевыми характеристиками и культурно-ценностными ориентациями общества, что формирует профессиональный имидж в целом и дает возможность развиваться профессиональной культуре. В современном информационном обществе профессиональная успешность зависит от позитивного имиджа. Имидж становится инструментом эффективной профессиональной деятельности, что подтверждается ростом зависимости успешности от социальных сетей, интернет-пространства в целом.

В классификации имиджа выделяют: габитарный имидж (вербальное и визуальное измерение); средовой имидж – искусственная среда обитания человека (вещи, окружающие человека); кинетический имидж (невербальное поведение). Любая профессия требует определенные имиджевые характеристики, которые должны с одной стороны соответствовать традиционным нормам принятым в определенной культуре, с другой динамично развиваться согласно изменениям в социуме, как

решить эту проблему? Для формирования позитивного профессионального имиджа специалисту необходимо знать те культурно-ценностные ориентации, которые наиболее устойчивы и распространены в социуме где он осуществляет свою профессиональную деятельность. Для решения этой задачи нами было проведено исследование «культурного синдрома» с участием 164 респондентов в возрасте 17-18 лет.

Согласно концепции Г. Триандиса можно выделить измерения «культурного синдрома», кото-

рый определяется как «набор ценностей, установок, верований, норм и моделей поведения, которыми одна группа культур отличается от другой» [6]. В процессе исследования нами использовалась методика – тест культурно-ценностных ориентации (Дж.Таусенд, вариант Л.Г.Почебут), который предназначен для определения основных тенденций формирования и становления изучаемой культуры [3]. В основу теста заложено представление о трех типах культуры.

Таблица 1

Типы культур по методике Дж.Таусенда

Первый тип – традиционная культура (ТК)	Второй тип – современная культура (СК)	Третий тип – динамически развивающаяся (ДРК)
характеризуется приверженностью традициям, человек зависит от ближайшего социального окружения. Деятельность строго регламентирована.	характеризуется ориентацией людей на настоящее. Люди интересуются экологическими вопросами. Ценности сосредоточены на человеке, его правах, призвании; самореализации.	характеризуется ориентацией людей на будущее. Люди строят краткосрочные планы. Культивируется индивидуальность, независимость, автономность от социального окружения.

В результате были получены следующие данные:

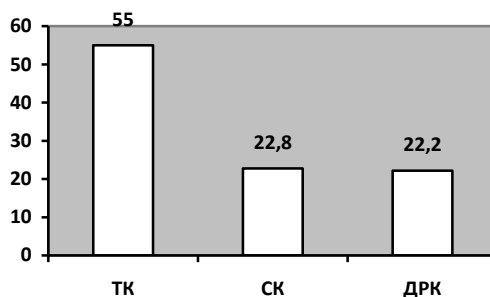


Рис. 1. Результаты определения культурно-ценностных ориентаций по критерию «Время»

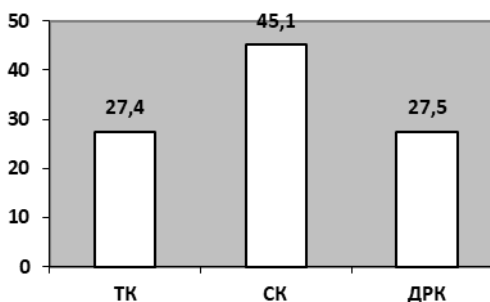


Рис. 2. Результаты определения культурно-ценностных ориентаций по критерию «Природа»

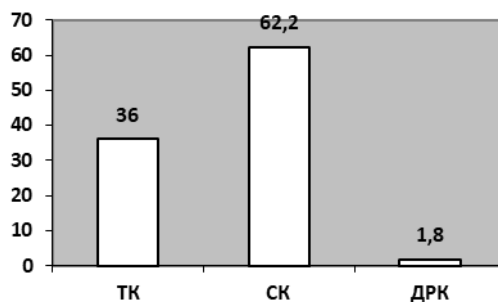


Рис. 3. Результаты определения культурно-ценностных ориентаций по критерию «Человеческая натура»

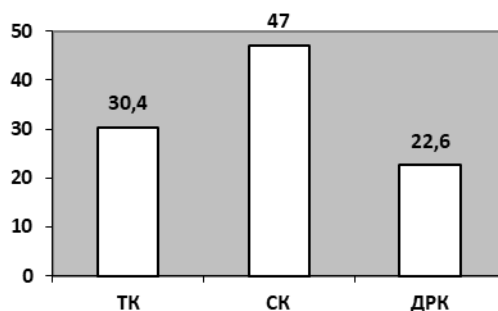


Рис. 4. Результаты определения культурно-ценностных ориентаций по критерию «Взаимоотношения»

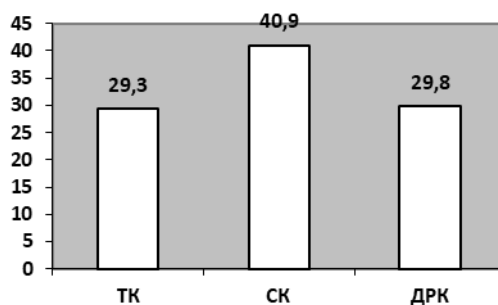


Рис. 5. Результаты определения культурно-ценностных ориентаций по критерию «Деятельность»

В результате выявления культурно-ценностных ориентации можно сделать вывод, что респонденты ориентированы на современную культуру, особенно по критерию человеческая натура (в моей культуре люди полагают, что рост и развитие личности является самой важной целью в жизни 40,9). Имидж в условиях современной культуры будет ориентирован на интересы и самовыражение индивидуальности личности и способствует ее самоактуализации. Ценностная ориентация на современную культуру позволяет модифицировать профессиональный, особенно габитарный имидж, согласно персональному имиджу личности и предоставляет больше возможностей для креативных решений. Габитарный имидж с ориентацией на современную культуру, направлен на визуализацию образа подчеркивающего особенности внешности, но при этом используются средства повышения статуса в социальной системе (например:

брендовая одежда и аксессуары), известны случаи, когда для фотосессий покупаются пустые коробки известных брендов и т.п. Кинетический имидж определяется спецификой межличностного общения, высокий показатель по критерию взаимоотношений (47) позволяет сделать вывод, что люди стараются соблюдать социальную дистанцию и ролевые предписания, но личность уже не так зависима от социального окружения как в традиционной культуре. Для кинетического имиджа специалиста в гуманитарной сфере важную роль начинают играть невербальные элементы поведения, знание которых позволяет формировать более позитивный и эффективный профессиональный имидж, что особенно важно в процессе межкультурного взаимодействия, когда культурные коды и нормы поведения могут иметь существенные различия.

Особое значение в ориентации на современную культуру приобретает средовой имидж, чему также способствует рост потребительской культуры. Большое значение отводится вещам, окружающим человека, которые воспринимаются как вознаграждение (автомобиль, дом и т.п.). Успешность измеряется средовым имиджем и славой, особенной медийного характера.

Следует отметить, что по критерию «время» респонденты больше ориентированы на ценности традиционной культуры (55), что возможно обеспечивает некоторую стабильность и дает возможность преобладания ценностных ориентаций. Ориентация по данному критерию на ценности традиционной культуры сохраняет в профессиональном имидже такие элементы как «dress code» для определенных профессий. Корпоративный регламент в одежде является составляющим элементом имиджа всей организации, поэтому для молодого специалиста важно корректировать персональный имидж в соответствии с требованиями ролевой функциональности.

Профессиональный имидж специалиста обусловлен требованиями культуры, но следует учитывать что молодые люди ориентированы больше на современную, а не традиционную культуру, которая часто определяет стереотипность имиджа, особенно габитарного (например когда учитель должен быть только в деловом костюме). Для формирования оптимального профессионального имиджа специалисту в гуманитарной сфере необходимо согласовывать как традиционные установки так и современные ценностные ориентации, чему способствует освоение фоновых знаний культуры, которые определяются как предпосылочные, предписанные и обладают характеристиками стабильности, но способны динамично интегрировать новые знания [1]. Важное значение имеют фоновые знания для габитарного и кинетического имиджа т.к. не смотря на то, что складываются в рамках определенной культуры обладают универсальностью. Фоновые знания включают социальные образы, предметные смыслы, которые проявляются в профессиональном имидже специалиста и позволяют повышать эффективность

его деятельности. Функция фонового знания вербального характера направлена на обеспечение взаимопонимания в процессе речевого общения, она реализуется за счет использования представленной общепринятыми маркированными культурными кодами информации, что помогает создавать социокультурный контекст, обеспечивающий коммуникацию внутри социальной общности. Следует отметить, что у фонового знания есть функция, позволяющая человек осмысливать и присваивать информацию в культурном контексте, что наполняет смыслом лексику и определяет вербальный имидж специалиста.

Особое значение для развития успешного вербального имиджа специалиста гуманитарной сферы приобретает интонация. Понятие интонация многовекторное и изучается с позиции разных областей научного знания (Л.В. Щерба, Л.В. Бондаренко, Н.Д. Светозарова и многие др.). В выделенных функциональных особенностях, исследователи обозначают ключевую – коммуникативную особенность, с которой сопряжены когнитивная, эмоциональная и метаязыковая [5]. В создавшихся условиях дистанционного образования интонация и все ее компоненты (звуковысотный, мелодический, динамический, временной и другие компоненты), представляется стержневым компонентом звукового образа и голосового имиджа специалиста гуманитарной сферы.

Согласно полученным данным, культурно-ценностные ориентации молодых людей ориентированы на современную культуру, что трансформирует стандарты традиционных представления о профессиональном имидже. Развитие культурной компетентности будущих специалистов посредством использования фоновых знаний позволяет варьировать типы и модели профессионального имиджа. Мы считаем, что отход от стереотипизации и ориентации только на общественное мнение в формировании имиджа способствует саморазвитию личности и росту профессиональной эффективности и успешности, т.к. согласно полученным данным наблюдается «размывание» ограничений и стереотипов традиционного типа культуры.

Литература

1. Бережнова Д.Б. Влияние фоновых знаний на профессиональное становление будущего социального педагога // Педагогическая среда университета как пространство профессионально-личностного развития будущего специалиста. Вторая книга. 2011. Болгария. С. 291 – 295.
2. Панасюк А.Ю. Имидж. Энциклопедический словарь. М.: РИПОЛ классик, 2007. 768 с.
3. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. Москва и др.: Питер, 2012. 334 с.

4. Семенова Л.М. Генезис и современное состояние проблемы формирования профессионального имиджа [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/genezis-i-sovremennoe-sostoyanie-problemy-formirovaniyaprofessionalnogo-imidzha>

5. Солопанова О.Ю., Целковников Б.М. Интонирование как процесс «проявления жизни» // European Social Science Journal. 2014. № 5-2 (44). С. 358 – 361.

6. Триандис, Гарри К. Культура и социальное поведение: пер. В.А. Соснин. М.: ФОРУМ, 2011. 384 с.

7. Шестакова О.Г., Скубрий Е.В. Методологический аспект формирования человеческого капитала в условиях инновационной экономики // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2019. № 3 (21). С. 84 – 88.

References

1. Berezhnova D.B. Vliyaniye fonovyh znaniy na professional'noe stanovlenie budushchego social'nogo pedagoga. Pedagogicheskaya sreda universiteta kak prostranstvo professional'no-lichnostnogo razvitiya budushchego specialista. Vtora kniga. 2011. Bolgariya. S. 291 – 295.

2. Panasyuk A.YU. Imidzh. Enciklopedicheskij slovar'. M.: RIPOL klassik, 2007. 768 s.

3. Pochebut L.G. Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psihologiya. Moskva i dr.: Piter, 2012. 334 s.

4. Semenova L.M. Genezis i sovremennoe sostoyanie problemy formirovaniya professional'nogo imidzha [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/genezis-i-sovremennoe-sostoyanie-problemy-formirovaniyaprofessionalnogo-imidzha>

5. Solopanova O.YU., Celkovnikov B.M. Intonirovanie kak process «proyavleniya zhizni». European Social Science Journal. 2014. № 5-2 (44). S. 358 – 361.

6. Triandis, Garri K. Kul'tura i social'noe povedeni: per. V.A. Sosnin. M.: FORUM, 2011. 384 s.

7. SHestakova O.G., Skubrij E.V. Metodologicheskij aspekt formirovaniya chelovecheskogo kapitala v usloviyah innovacionnoj ekonomiki. Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika. 2019. № 3 (21). S. 84 – 88.

*Berezhnova D.B., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kuban State University,
Solopanova O.Yu., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Honored Worker of Culture of the Kuban,
Kuban State University*

IMPACT OF CULTURAL AND VALUE ORIENTATIONS ON THE IMAGE OF A HUMANITARIAN SPECIALIST

Abstract: the article is devoted to the problem of determining the cultural and value orientations that determine the direction of the formation of a professional image in the conditions of modern culture. The intercultural integration of the information society determines the need for a specialist in the humanitarian sphere to develop competence in the formation of a professional image of the corresponding role functionality. The search for consistency between personal and professional image is aimed at developing a positive image of a specialist, which determines his success and effectiveness of activities in a culture of any type. The article reflects the results of a diagnostic study, which determine the direction of the search for the content of methods for the formation of a positive professional image.

Keywords: professional image, habitual image, cultural and value orientations, type of culture, background knowledge

*Шатунова О.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Божкова Г.Н., кандидат филологических наук, доцент,
Шастина Е.М., доктор филологических наук, профессор,
Казанский федеральный университет, Елабужский институт,
Богомолова И.А., ведущий методист,
Сосунова Н.А., заместитель директора по работе с детьми,
Центральная библиотека, г. Елабуга, Татарстан*

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ-ЧИТАТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье рассматриваются отдельные вопросы, касающиеся проблемы формирования эмоционального интеллекта школьников средствами литературного чтения в условиях цифровизации общества. Целью исследования является исследование таких основных факторов, влияющих на формирование эмоционального интеллекта детей – читателей библиотеки, как формат чтения гендерная принадлежность. Авторы акцентируют внимание на использовании потенциала литературной педагогики как средства развития у детей компетентности взаимодействия с собой и с другими людьми. Представлены результаты экспериментальной работы, проведенной со школьниками в возрасте 7-15 лет, посещающими библиотеку, по исследованию влияния таких факторов, как формат литературного текста и гендерные различия, на уровень развития эмоционального интеллекта. Представлена методика оценки сформированности эмоционального интеллекта детей разного возраста и разного пола с помощью анкетирования. Авторами показано отсутствие заметной зависимости между форматом художественного текста, предпочитаемым школьником, посещающим библиотеку, и уровнем сформированности его эмоционального интеллекта. Также не выявлено влияния гендерных различий на уровень развития эмоционального интеллекта читающих детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, литературная педагогика, бумажный формат текста, электронный формат текста

Введение

Развитие эмоционального интеллекта школьников в последние годы стало приоритетной задачей психолого-педагогической науки. Со времени принятия на экономическом форуме в Давосе в 2018 году перечня самых востребованных компетенций человека современной эпохи вопросам развития эмоционального интеллекта уделяется все больше внимания как со стороны исследователей, так и со стороны практикующих педагогов [1]. Эмоциональный интеллект признается одной из важнейших составляющих «новой грамотности», как основа компетентности человека взаимодействия с другими людьми и с самим собой [6, с. 19]. Учеными утверждается, что развитый эмоциональный интеллект обучающихся значимо коррелирует с положительными показателями школьного благополучия [2], а также выступает фактором успешной самореализации в личностной и профессиональной сферах [8].

В нашей статье под эмоциональным интеллектом будем понимать способность человека распознавать эмоции и понимать намерения других людей; управлять собственными эмоциями и состояниями; оказывать влияние на эмоции и состояния окружающих [3, 9].

В условиях цифровизации всех сторон жизнедеятельности человека проблема развития эмоционального интеллекта у детей становится актуальной проблемой, так как в обществе наблюдается явление преобладания виртуального опыта их общения со сверстниками над «живым» [10]. Сами дети признаются, что в Интернете им проще быть самим собой, чем при общении с людьми лицом к лицу [5, с. 51].

Данные факты свидетельствуют о том, что необходим поиск форм и технологий развития эмоционального интеллекта детей, учитывающих особенности современного образования в условиях цифровизации. На наш взгляд, одной из таких технологий может выступить литературная педагогика [4], под которой понимается целостный педагогический процесс направленного развития и формирования культурной личности средствами литературы, осуществляемый в рамках формального, неформального и информального образования.

Для того, чтобы шире использовать потенциал литературной педагогики в развитии эмоционального интеллекта детей, необходима системная и скоординированная работа образовательных учреждений, библиотек, педагогических работников, родителей. На наш взгляд, высшие учебные заве-

дения могут оказать существенную помощь в выстраивании системы развития эмоционального интеллекта школьников средствами литературной педагогики.

Методика исследования

В рамках нашего исследования совместно с коллективом Елабужской Центральной детской библиотеки в 2019 году была проведена экспериментальная работа по выявлению факторов,

влияющих на развитие эмоционального интеллекта детей-читателей.

В экспериментальном исследовании приняли участие 72 школьника города Елабуги Республики Татарстан, посещающие Центральную детскую библиотеку, из которых 38 девочек и 34 мальчика (рис. 1) в возрасте от 7 до 15 лет (рис. 2). Все школьники были поделены на три возрастные группы: 7-8 лет (24 человека), 9-11 лет (24 человека), 12-15 лет (24 человека).



Рис. 1. Распределение респондентов по полу

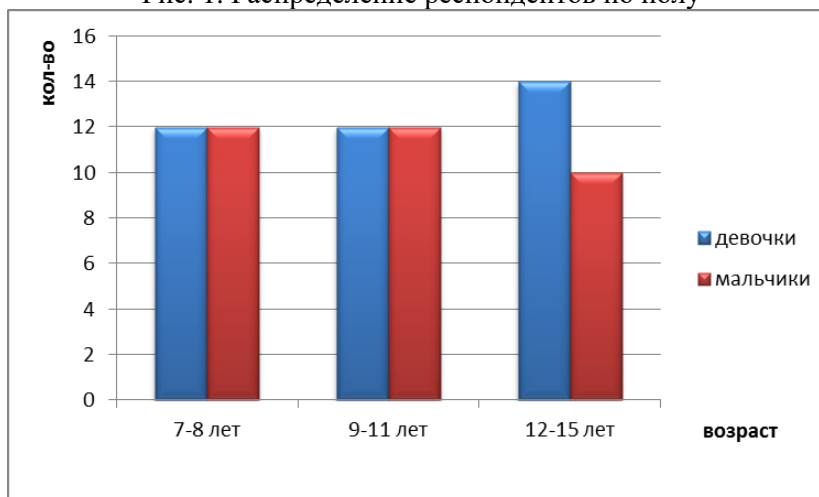


Рис. 2. Распределение респондентов по возрасту

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе всем школьникам было предложено прочесть литературный текст в одном из двух форматов: одна половина детей читала текст в бумажном формате, а вторая половина - в электронном, с экрана компьютера. Участникам эксперимента первой возрастной группы (7-8 лет) был предложен текст Э. Мошковской «Первая двойка», второй возрастной группы (9-11 лет) – рассказ Л.Н. Толстого «Косточка», а ребятам 12-15 лет – рассказ И.А. Бунина «Лапти».

Второй этап экспериментальной работы заключался в том, что школьники после вдумчивого

прочтения предложенного текста отвечали на вопросы анкеты, разработанные авторами статьи.

По тексту Э. Мошковской «Первая двойка» были предложены следующие вопросы:

1. Получал(а) ли ты когда-нибудь оценки «2» или «3»? (Ответы: а) да; б) нет; в) не помню; г) не хочу отвечать).

2. Какие чувства ты испытывал(а), после того, как получал(а) «2» или «3» (нужное подчеркни)? Даже если не получал(а) таких оценок, пожалуйста, предположи! (Ответы: а) несправедливости; б) горя; в) радости; г) мне было безразлично).

3. Как почувствовал себя мальчик в стихотворении Э. Мошковской, после того, как увидел «ог-

ромную двойку» в дневнике? (Ответы: а) расстроился; б) обрадовался; в) обиделся; г) смирился).

4. С помощью каких слов автор раскрывает чувства героя? (Ответы: а) «ноги тащатся едва», «опустилась голова»; б) «все шагают тут и там», «стоит автобус»; в) «а кто-то песенку поёт», «конфеты кто-то продаёт»; г) «тяжёлая двойка», «два гудка».

5. С каким настроением ты заканчивал(а) читать стихотворение? (Ответы: а) унылое / груст-

ное; б) тревожное / беспокойное; в) радостное / бодрое; г) мне всё равно).

Для выявления уровней эмоционального интеллекта детей использовалась следующая шкала оценки: низкий уровень – от 0 до 4 баллов; средний уровень – от 5 до 8 баллов; высокий уровень – от 9 до 10 баллов.

Для оценки ответов детей использовались критерии, указанные в табл. 1.

Таблица 1

Критерии оценки ответов детей на вопросы по тексту Э. Мошковской «Первая двойка»

1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	5 вопрос
а, б – 2 балла	б, в – 2 балла	а – 2 балла	а, г – 2 балла	а, б – 2 балла
в – 1 балл	а – 1 балл	б, в – 1 балл	в – 1 балл	в – 1 балл
г – 0 баллов	г – 0 баллов	г – 0 баллов	г – 0 баллов	г – 0 баллов

Детям 9-11 лет после прочтения рассказа Л.Н. Толстого «Косточка» были предложены следующие вопросы:

1. Приходилось ли тебе когда-нибудь брать что-то без разрешения взрослых? (Ответы: а) да; б) нет; в) не помню; г) не хочу отвечать).

2. Какие чувства ты испытывал(а), после того, как брал(а) что-либо без спроса? Даже если подобного не было, пожалуйста, предположи. (Ответы: а) стыд; б) радость; в) вину; г) ничего не чувствовал(а)).

3. Как почувствовал себя мальчик из рассказа Л.Н. Толстого «Косточка»? (Ответы: а) сохранил спокойствие; б) ему стало стыдно; в) он обиделся на родителей; г) безразлично).

4. Какие слова из текста раскрывают состояние героя рассказа, после того, как он съел сливу? (Ответы: а) «Ваня никогда не ел слив», «нюхал их»,

«ходи мимо слив»; б) «покраснел», «побледнел», «заплакал»; в) «все засмеялись», «не в том беда», «мать сочла сливы»; г) «запрыгал», «закричал», «убежал»).

5. С каким настроением ты заканчивал(а) читать рассказ «Косточка»? (Ответы: а) унылое / грустное – жаль мальчика!; б) тревожное / беспокойное – мальчик всё-таки получил по заслугам; в) радостное / бодрое – наказали же не меня, а героя произведения, поэтому не нужно переживать!; г) мне всё равно – я ничего не понял (а)!).

Для выявления уровней эмоционального интеллекта детей 9-11 лет использовалась следующая аналогичная шкала оценки: низкий уровень – 0-4 балла; средний уровень – 5-8 баллов; высокий уровень – 9-10 баллов.

В табл. 2 представлены критерии оценки ответов детей.

Таблица 2

Критерии оценки ответов детей на вопросы по рассказу Л.Н. Толстого «Косточка»

1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	5 вопрос
а, б – 2 балла	а, в – 2 балла	б – 2 балла	б – 2 балла	а – 2 балла
в – 1 балл	б – 1 балл	а, г – 1 балл	а, в – 1 балл	б, в – 1 балл
г – 0 баллов	г – 0 баллов	в – 0 баллов	г – 0 баллов	г – 0 баллов

Школьникам 12-15 лет по произведению И.А. Бунина «Лапти» были заданы следующие вопросы:

1. Были ли в Вашей жизни случаи, когда приходилось переживать за близких людей? (Ответы: а) да; б) нет; в) не помню; г) не хочу это обсуждать).

2. Как вы вели себя в тот момент, когда близким людям угрожала опасность? Даже если этого не было, пожалуйста, предположите. (Ответы: а) помогал(а), чем мог(ла); б) переживал(а); в) ниче-

го не делал(а), пытался (ась) не мешать; г) трудно вспоминать!).

3. Какие психологические приёмы передают состояние матери больного ребёнка в рассказе А.И. Бунина «Лапти» (выберите не менее двух вариантов ответа)? (Ответы: а) «плакала горькими слезами», «кидалась на колени и била себя в грудь»; б) «отдуваясь», «утираясь», «заглянул»; в) «непроглядная вьюга», «свеча горела хмурым пламенем», «зловещий стук»; г) «хуторской дом», «муж в отъезде», «отвал кровати»).

4. Чья модель поведения близка Вам (допустимо несколько вариантов ответа)? (Ответы: а) деятельно-жертвенная модель поведения Нефёда; б) равнодушная модель поведения соседей; в) сострадательная модель поведения матери; г) сторонняя модель поведения мужиков).

5. Какие чувства Вы испытывали при прочтении произведения? (Ответы: а) сочувствие и сострадание; б) раздражение и негодование; в) рав-

нодушие и отчуждённость; г) ничего не понял(а) в произведении).

Для выявления уровня эмоционального интеллекта школьников в возрасте 12-15 лет шкала была изменена: низкий уровень – 0-4 баллов; уровень ниже среднего – 5-7 баллов; средний уровень – 8-11 баллов; высокий уровень – 12-15 баллов.

Критерии оценки ответов детей данной возрастной группы представлены в табл. 3.

Таблица 3

Критерии оценки ответов детей на вопросы по рассказу И.А. Бунина «Лапти»

1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	5 вопрос
а – 3 балла	а – 3 балла	а – 3 балла	а – 3 балла	а – 3 балла
г – 2 балла	б – 2 балл	б – 2 балл	в – 2 балл	б – 2 балл
б – 1 балл	г – 1 баллов	в – 1 баллов	г – 1 баллов	г – 1 баллов
в – 0 баллов	в – 0 баллов	г – 0 баллов	б – 0 баллов	в – 0 баллов

Результаты исследования

Анализ анкет детей-читателей 7-8 лет позволил сделать следующие выводы: на эмоциональный интеллект не влияет предпочитаемый ребенком формат чтения, не играют роли и гендерные раз-

личия: высокий интеллект выявлен при прочтении бумажного текста у 41% мальчиков и 59% девочек; при прочтении произведения с компьютера – у 59% мальчиков и 46% девочек. Общие данные представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты экспериментальной работы по выявлению уровня эмоционального интеллекта детей в возрасте 7-8 лет

Формат текста	Уровни эмоционального интеллекта	Количество школьников (%)
Бумажный	Высокий	75,0%
	Средний	25,0%
	Низкий	0%
Электронный	Высокий	66,67%
	Средний	33,33%
	Низкий	0%

Результаты экспериментальной работы показали, что среди респондентов в возрасте 9-11 лет доминирует высокий (54%) и средний (46%) уровни эмоционального интеллекта. Можем предположить, что эти данные подтверждают умение обучающихся проникать вглубь художественного образа, что связано с художественно-эстетической ценностью и доступностью произведений школьной программы, а также характеризуют педагогическое мастерство учителей начальных классов.

Но в данной возрастной группе наблюдается разница в эмоциональном восприятии художественных текстов разных форматов. Высокий уровень эмоционального интеллекта у школьников, предпочитающих бумажный формат, выше (75%), чем у их сверстников, выбирающих электронный формат текста (33%) (табл. 5). Влияние гендерного аспекта на уровень эмоционального интеллекта не выявлено.

Таблица 5

Результаты экспериментальной работы по выявлению уровня эмоционального интеллекта детей в возрасте 9-11 лет

Формат текста	Уровни эмоционального интеллекта	Количество школьников (%)
Бумажный	Высокий	75,0%
	Средний	25,0%
	Низкий	0%
Электронный	Высокий	33,33%
	Средний	66,67%
	Низкий	0%

Уровень эмоционального интеллекта значительно изменяется в основном звене. Гендерный аспект и в этом возрасте не имеет значения, как и формат чтения: высокий уровень интеллекта обнаружен у 37% подростков, ниже среднего 12%;

низкий уровень эмоционального интеллекта не выявлен, хотя очевидно снижения эмотивного восприятия текста, что может быть связано с кризисом чтения, который во многих странах приходится на возраст 11 лет [7].

Таблица 6

Результаты экспериментальной работы по выявлению уровня эмоционального интеллекта детей в возрасте 12-15 лет

Формат текста	Уровни эмоционального интеллекта	Количество школьников (%)
Бумажный	Высокий	33,33 %
	Средний	50,0 %
	Ниже среднего	16,67 %
	Низкий	0 %
Электронный	Высокий	41,67 %
	Средний	50%
	Ниже среднего	8,33 %
	Низкий	0 %

Исходя из анализа результатов проведённого анкетирования обучающихся 12-15 лет, основанного на понимании ими художественного текста и сопереживании литературным/лирическим героям, следует отметить, что у них доминирует высокий уровень эмоционального интеллекта (54%). Средний и выше среднего уровни эмоционального интеллекта выявлены у 43% школьников. Низкий уровень в данной возрастной группе, как и в других, не выявлен, что говорит о том, что дети, посещающие библиотеку, развиваются в эмоциональном плане гораздо успешнее по сравнению с

другими детьми. Предпочитаемый формат текста не оказывает заметного влияния на уровень эмоционального интеллекта ребенка.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа продемонстрировала отсутствие заметной зависимости между форматом художественного текста, предпочитаемым школьником, посещающим библиотеку, и уровнем его эмоционального интеллекта. Также не выявлено влияния гендерных различий на уровень развития эмоционального интеллекта читающих детей.

Литература

1. Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 49 – 59.
2. Водяха С.А., Водяха Ю.Е. Эмоциональный интеллект и школьное благополучие современных подростков // Педагогическое образование в России. 2020. № 1. С. 103 – 108.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 544 с.
4. Шастина Е.М., Шатунова О.В., Борисов А.М., Божкова Г.Н. Литературная педагогика: становление и перспективы // Научный диалог. 2018. № 12. С. 504 – 518.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России. М.: Смысл, 2018. 375 с.
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
7. Шастина Е.М., Божкова Г.Н., Борисов А.М., Шатунова О.В. Проблемы детского и подросткового чтения в контексте трансформации общества: Россия и Чехия // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 17 – 20.
8. Юрьева О.В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2019. № 1. С. 55 – 65.

9. Salovey P., Mayer D. Emotional Intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. № 9. P. 185 – 211.
10. Zych I., Ortega-Ruiz R., Marin-Lopez I. Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people // *Psicothema*. 2017. Vol. 29. № 4. P. 563 – 569.

References

1. Bochkova M.N., Meshkova N.V. Emocional'nyj intellekt i social'noe vzaimodejstvie: zarubezhnye issledovaniya. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2018. T. 7. № 2. S. 49 – 59.
2. Vodyaha S.A., Vodyaha YU.E. Emocional'nyj intellekt i shkol'noe blagopoluchie sovremennyh podrostkov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2020. № 1. S. 103 – 108.
3. Goulman D. Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2017. 544 s.
4. SHastina E.M., SHatunova O.V., Borisov A.M., Bozhkova G.N. Literaturnaya pedagogika: stanovlenie i perspektivy. *Nauchnyj dialog*. 2018. № 12. S. 504 – 518.
5. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii. M.: Smysl, 2018. 375 s.
6. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti. pod red. M.S. Dobryakovoj, I.D. Frumina; pri uchastii K.A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I.M. Remorenko, YA. Hautamyaki; *Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki»*. M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2020. 472 s.
7. SHastina E.M., Bozhkova G.N., Borisov A.M., SHatunova O.V. Problemy detskogo i podrostkovogo chteniya v kontekste transformacii obshchestva: Rossiya i CHEkhiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019. № 4 (77). S. 17 – 20.
8. YUr'eva O.V. Emocional'nyj intellekt i osobennosti samoaktualizacii lichnosti. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki*. 2019. № 1. S. 55 – 65.
9. Salovey P., Mayer D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. № 9. P. 185 – 211.
10. Zych I., Ortega-Ruiz R., Marin-Lopez I. Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people. *Psicothema*. 2017. Vol. 29. № 4. P. 563 – 569.

*Shatunova O.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Bozhkova G.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Shastina E.M., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Kazan Federal University, Yelabuga Institute,
Bogomolova I.A., Leading Methodologist,
Sosunova N.A., Deputy Director for Work with Children,
Central Library, Yelabuga, Tatarstan*

RESEARCH OF FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN-READERS

Abstract: the article deals with some issues related to the problem of formation of emotional intelligence of schoolchildren by means of literary reading in the conditions of digitalization of society. The aim of the study is to study such main factors influencing the formation of emotional intelligence of children-library readers as the reading format and gender identity. The authors emphasize the use of the potential of literary pedagogy as a means of developing children's competence to interact with themselves and with other people. The article presents the results of experimental work conducted with schoolchildren of 7-15 years old visiting the library to study the influence of such factors as the format of a literary text and gender differences on the level of development of emotional intelligence. The article presents a method for assessing the formation of emotional intelligence of children of different ages and different sexes using a questionnaire. The authors show that there is no noticeable relationship between the format of a literary text preferred by a student visiting the library and the level of formation of his emotional intelligence. Also, the influence of gender differences on the level of development of emotional intelligence of reading children was not revealed.

Keywords: emotional intelligence, literary pedagogy, paper text format, electronic text format

*Бобонова Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Воронежский государственный педагогический университет*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: цель данного исследования – научно обосновать и разработать организационно-содержательные условия преодоления проблемы формирования компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий. В статье рассматриваются составляющие модернизации образования и факторы, влияющие на ИКТ-компетентность школьников. В исследовании решались следующие задачи: выяснить причину того, что большинство современных школьников не могут совершать простые, базовые действия, решать простейшие задачи, связанные с применением средств информационно-коммуникационных технологий; проанализировать последствия проблемы компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий, и рассмотреть методы преодоления проблемы. Научная новизна исследования состоит в том, что определены основные организационно-содержательные условия эффективности формирования информационно-коммуникационной компетенции учащихся. В статье уделяется внимание решению проблемы формирования компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий. Опираясь на исследование проблемы формирования компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий, в статье делается вывод о том, что для решения установленной проблемы необходимо дальнейшее совершенствование методики преподавания информатики на основе принципов непрерывности и последовательности в обучении, т.к. это своеобразная, отправная точка информатизации образования.

Ключевые слова: проблема, грамотность, ИКТ-компетентность, информационно-коммуникационные технологии, модернизация образования, информатизация

Введение

Актуальность

Сегодня мы живем в информационном обществе. Появление этого общества связано с несколькими информационными революциями, которые неизбежно происходили в нашей истории, и которые кардинально меняли абсолютно все сферы жизни социума.

Общественно-экономическую формацию приходится проходить как всему социуму, так и каждому человеку в отдельности. Даже учитывая невероятную скорость развития информационно-коммуникационных технологий, адаптация к новой формации происходит постепенно, поэтому общество сталкивается с трудностями, возможно, в силу информационной отсталости, может и в силу собственной отсталости люди не могут в полной мере пройти эту адаптацию грамотно и адекватно. Таким образом, появилась и очень насущная проблема компетентности человека в сфере информационно-коммуникационных технологий, а в том числе и школьников – подрастающего поколения, которое является правителем будущего. Разумеется, данная проблема является невероятно актуальной.

Для решения обозначенной проблемы определены следующие задачи: разобраться – что явилось причиной тому, что большинство современных школьников не могут совершать простые, ба-

зовые действия, решать простейшие задачи, связанные с применением средств информационно-коммуникационных технологий; какие последствия это за собой несет, и как с этим справляться.

Методы исследования. Из теоретических методов в исследовании использованы анализ и обобщение научно-педагогической и методической литературы по теме. Эмпирические методы исследования (опытное обучение, наблюдение за результатами самостоятельной деятельности обучающихся, их тестирование) позволили получить представление о информационно-коммуникационной компетентности школьников.

Теоретическую базу исследования составили работы И.В. Роберт [13], А.Г. Асмолова [1], Т.А. Лавиной [10], А.А. Кузнецова [9], С.А. Бешенкова [2, 9], Е.А. Ракитиной [9], С.Л. Костенко [7], М.А. Симакова [7], Бугровой О.В. [3].

Практическая значимость исследования заключается в предложении методов преодоления проблемы формирования компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Основная часть

Причины проблемы компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий

Под компетентностью школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий по-

нимаются их способности в работе со средствами информационно-коммуникационных технологий не только в образовательном процессе, но и в повседневной жизни [12].

Большинство школьников склонны к мнению, что они вполне хорошо владеют средствами информационно-коммуникационных технологий, как по отношению к учебе, так и по отношению к развлечениям. В принципе, это и не удивительно. Ведь школьникам, в силу своего возраста гораздо легче адаптироваться к каким-либо инновациям, чем их родителям, для которых восприятие этих инноваций становится все сложнее. Так же, учитывая популярность и постоянное применение средств информационно-коммуникационных технологий в социуме, младшее поколение всегда будет идти с новшествами практически в ногу. Но о компетентности тут уже речи не идет, здесь подразумевается даже не понимание, а самая простая способность взаимодействия с гаджетами [7].

Вдобавок, хотелось бы отметить, что, с наступлением информационной эпохи, произошло и наступление информационной извращенности. Под этим мы подразумеваем неконтролируемый доступ к абсолютно любым источникам информации. А на самом деле, ничего нет мудреного, в том, что, получив доступ к такому количеству самой разной информации, из самых разных уголков мира – школьники оставляют предпочтение не развитию с помощью этой информации, а деградации. Ведь гораздо проще и интереснее узнавать о каких-нибудь лайфаках или бесполезных фактах, чем углубляться в науку или культуру.

Учитывая, что больше всего времени в своей жизнедеятельности школьник проводит непосредственно в школе, на формирование его компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий влияет именно образовательное учреждение [4].

Рассматривая данный вопрос со стороны педагогов, можно прийти к не сложному выводу о том, что педагоги либо не имеют заинтересованности, либо не считают важным обучать школьников грамотному использованию средств информационно-коммуникационных технологий [10]. Как и у школьников у них срабатывает та же реакция – главное сделать по плану, а дальше уже и не обязательно.

Со стороны родителей все приблизительно аналогично педагогам – незаинтересованность/некомпетентность. Хотя, в случае с родителями, зачастую большую роль играет их собственная некомпетентность. Родители просто-напросто не успевают за развитием технологий так, как в

этом преуспевают их дети. Даже более того, родители могут быть полностью уверены в том, что их дети владеют средствами информационно-коммуникационных технологий в полной мере. А иногда и в мере большей полной [8].

Таким образом, мы получаем отсутствие заинтересованности в проблеме компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий практически во всех социальных сферах. Начиная от государства, заканчивая самими школьниками.

Компетентность школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий определяется как умения, знания и навыки работы с информацией, представленной в электронном виде. Такая работа с информацией происходит у школьников, как в самой школе, так и в повседневной жизни. Соответственно, формирование такого умения должно происходить на школьных уроках и на занятиях внеурочной деятельности. Вдобавок к этому можно утверждать, что из самого понятия «компетентности» вытекает и основное условие, необходимое для её формирования. А условие это очень простое – компетентность можно развить только на практике. Из этого следует, что большее внимание должно уделяться практической направленности деятельности в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Рассмотрим варианты деятельности в условиях школы, которые обязательно чаще всего используются школьниками: ресурсы сети Интернет (поиск материалов для выполнения домашнего задания); электронно-образовательные ресурсы; написание сочинений, рефератов; создание таблиц; создание презентаций; работа в аудио/медиа редакторах; распечатка документов; перенос информации на информационном накопителе; использование проектора и т.д.

Что касается вариантов деятельности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий во внеурочной жизни, они следующие: пребывание в социальных сетях; времяпрепровождение в виртуальных играх; создание аудио, видео, фото материалов; и другое огромное множество.

Рассмотрев все вышеперечисленные виды деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий можно проследить безусловную их значимость в жизни школьников.

Любая из вышеперечисленных деятельностей требует определенных умений, знаний и навыков. Как уже было выяснено, большинство школьников пренебрегают их приобретением, довольствуясь

тем, что они имеют на данный момент. Но зачастую, те умения, знания и навыки, которыми они располагают – далеки от тех, которыми бы им стоило вооружиться. Школьники используют средства информационно-коммуникационных технологий только в тех скромных пределах того, которыми они пользуются каждый день. И эти пределы, на самом деле, довольно скудны.

Относительно не плохой уровень компетентности в средствах информационно-коммуникационных технологий можно наблюдать у школьников, которых связывает с этой сферой уже что-то более конкретное [6].

Схожий уровень компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий будет у тех школьников, которые уже не имеют собственного интереса в технологиях, но по каким-то причинам им приходится иметь с ними частое дело. Может быть, школьник проходит какие-либо онлайн курсы, требующие дополнительного программного обеспечения, и чтобы в них включаться и уметь с ними работать, ему нужно знать чуть больше принципов работы своего персонального компьютера. А может, школьник просто интересуется рисованием, и решил попробовать себя в диджитальном стиле. Тут, как ни как, уже придется самостоятельно осваивать дополнительные функции компьютера и уметь предотвращать возникающие в процессе рисования проблемы, которые, зачастую преследуют на компьютере всех без исключений. Вариантов причин есть множество, а это лишь некоторые примеры.

К самому низкому уровню компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий можно отнести тех школьников, которые не имеют ни собственной заинтересованности, ни любых других факторов, которые бы требовали лучших знаний, умений и навыков в технологиях. Это именно те ребята, для которых важен лишь факт выполненной работы на средствах информационно-коммуникационных технологий. Им неважно ни визуальное восприятие их работы, ни качественное, ни количественное. Главное – работа есть, вот и все [5].

Такие школьники уже априори не расположены к компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий. Им это как не интересно, так и не нужно. И самое плохое заключается в том, что как бы они этого не хотели, если они будут продолжать свою жизнедеятельность среди социума, они будут вынуждены постоянно взаимодействовать со средствами информационно-коммуникационных технологий.

Помимо того, что, школьники в большинстве своем не преуспевают в работе с информационно-коммуникационными технологиями еще в рамках школы, что влечет за собой кучу недоработанных материалов, непонятых процессов, неизученных функций, так они и не будут преуспевать в работе с информационно-коммуникационными технологиями и в своей дальнейшей жизни. Конечно, все это исправимо, всему не поздно научиться. Но, дело то в том, что если они изначально не были в этом заинтересованы, то вряд ли в будущем их что-то подвигнет заниматься этим вопросом вновь, только уже осознанно. Такой процент есть, но он очень мал по сравнению с желаемым [6].

Таким образом, школьники, вырастая, поступая в вузы, продолжают калечить свои и так очень скудные знания, умения и навыки в сфере информационно-коммуникационных технологий. Так как программа в вузах уже другая, она предполагает полное знание школьного курса информатики и идет дальше, изучая информатику уже в более узких кругах, а где-то и в более широких. Мало того, что они не освоили в нужной мере школьный курс, так теперь должны осваивать еще и вузовский, требующий уже четкую компетентность, которой, естественно, они не располагают, и все это им приходится делать с полной неразберихой в головах.

Закончив вузы, теперь уже взрослые люди будут поступать на работу. И конечно, часть из них свяжет свою жизнь со средствами информационно-коммуникационных технологий. И совсем не факт, что такой выбор сделают именно те ребята, которые еще, будучи в школе планировали связывать свою деятельность с этой сферой. Тут многие идут в разнобой, и, к сожалению, данную сферу выбирают люди, которые не имеют в ней компетентности вообще, или она очень мала, по сравнению с требованиями.

На выходе мы получаем работников, которые, дай бог справляются еще со своими стандартными обязанностями.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Проблема компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий влечет за собой, еще большее количество новых трудностей. И если эту проблему своевременно не решать, то все дойдет вплоть до того, что весь прогресс пойдет по наклонной.

Методы преодоления проблемы компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий

Чтобы решить проблему, нужно найти ее источник. Истоки данной проблемы мы уже выявили. И так,

первый исток, это собственная незаинтересованность школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий с точки зрения компетентного подхода и использования.

Чтобы такой интерес у школьников вызвать, для начала нужно грамотно объяснить, показать и разъяснить, для чего создана сфера информационно-коммуникационных технологий, в чем ее преимущество по сравнению с другими сферами. Для того чтобы школьники осознали настоящее предназначение их гаджетов. Учитывая возраст школьников, естественно, такую информацию нужно преподносить с учетом возможностей их собственного понимания материала, усвоения и освоения [11].

Заработав такую проблему в социуме, можно сделать несложный вывод о том, что ни государство, ни образовательные учреждения, ни родители не смогли в полной, требуемой мере, заинтересовать детей, передать им эти знания, и помочь их освоить.

В настоящее время идея компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий не имеет широкой огласки, что и влечет за собой неграмотное в этом вопросе население. Если есть задача – это исправить, то нужно действовать строго и решительно – полностью менять систему ценностей, систему преподавания. В систему ценностей внедрить необходимость в понимании, умении и имении навыков с грамотной работой в сфере информационно-коммуникационных технологий. В систему преподавания внедрить новые способы преподавания и практики. Так как старые, судя по нынешним результатам – устарели и неэффективны [14].

Следующим истоком проблемы будет образовательное учреждение и образовательный процесс внутри него. Как педагоги в школе, так и администрация в школе зачастую некомпетентны сами в сфере информационно-коммуникационных технологий, и, следовательно, не заинтересованы в повышении этой компетентности среди школьников. Для решений данной проблемы в рамках школы следует организовать либо дополнительные предметы, повышающие эту компетентность, либо внести корректировки в образовательный план по предмету информатики.

Плавно переходя к следующему истоку проблемы, им оказывается деятельность самого преподавателя информатики. Чтобы его стимулировать к улучшению преподавания материала, нужно его самого научить делать это так, чтобы дети и заинтересовались, и хорошо усваивали материал. Для этого можно организовать специальные заня-

тия для педагогов по повышению собственной квалификации, как педагога, так и специалиста по своему предмету, а именно – информатики.

Так же, решением этой проблемы может стать организация специальных занятий по повышению компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий – курсов, тренингов и иных видов групповой учебной деятельности для всех желающих школьников.

Проблема компетентности школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий очень важный и серьезный вопрос, требующий серьезных решений и длительного времени. Внедрение информационной грамотности в самостоятельную работу школьников и в их собственную жизнедеятельность, непременно поможет подготовить специалиста, обладающего компетентностью как в сфере информационно-коммуникационных технологий, так и в профессиональной сфере деятельности.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим **выводам**. Один из главных механизмов трансформации в сфере образования – это именно его информатизация. Это специально организованный процесс предоставления сферы образования методологией, технологией и практикой осуществления и требуемого использования научных, учебных и методических разработок, которые ориентированы на осуществление возможностей в сфере информационно-коммуникационных технологий, которые внедряют в деятельность интеллектуализацию всех лиц, участвующих в образовательном процессе и которые инициируют развитие личности, соответствуя с желаниями нашего современного, информационного социума.

Практическая сторона информатизации нацелена на усвоение учащимися большого раздела умений, знаний и навыков применения средств информационно-коммуникационных технологий, которые являются серьезными для осуществления функциональной грамотности, социализирования школьников, будущей деятельности выпускающихся, и для улучшения эффективности усвоения иных школьных дисциплин, усвоения между предметных, обще учебных навыков в сфере информатизации образования.

Продуктивное использование широкого спектра возможностей в сфере информационно-коммуникационных технологий, сегодня связано с формированием компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий всех членов образовательного процесса. Первоначальная компетентность школьников в сфере инфор-

мационно-коммуникационных технологий зарождается на уроках информатики, и подразумевает базовую подготовленность школьников в использовании в учебной и практической деятельности освоенные знания, умения и навыки в сфере информационно-коммуникационных технологий. А именно, знания о том, где, с помощью чего, каким образом можно найти и получить нужную информацию; методы обработки информации; ее интеграции; оценки; анализа и адаптации, а также самого создания этой информации.

Опираясь на исследование проблемы формирования компетентности школьников в сфере ин-

формационно-коммуникационных технологий, можно заключить, что перспективы дальнейшего решения проблемы мы видим в совершенствовании методики преподавания информатики на основе принципов непрерывности и последовательности в обучении, т.к. это своеобразная, отправная точка информатизации образования. Данный курс, в сравнении с другими дисциплинами направлен именно на подготовку школьников к жизнедеятельности в современном информационном обществе.

Литература

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. [Электронный ресурс]. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183776/3%20Asmolov.pdf> (дата обращения: 06.01.2021)
2. Бешенков С.А. Еще раз о формализации и моделировании в курсе информатики // Информатика и образование. 2005. № 3. С. 16 – 18.
3. Бугрова О.В. К вопросу определения понятия «информационная компетентность учителя» // Вестник оренбургского государственного университета. 2018. № 1. С. 6 – 11.
4. Виртуальный методический кабинет. Информационная компетентность педагога. [Электронный ресурс]. URL: http://www.pedkabinet.ru/load/metodiche_skie_rekomendacii/ikt/informacionnaja_kompetentnost_pedagoga/46-1-0-407 (дата обращения: 06.01.2021)
5. Добродей Н.Ю., Берген О.В., Мрочко О.Г. Информационная, медийная и компьютерная грамотность учащейся молодежи как условие интерактивного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-mediynaya-i-kompyuternaya-gramotnost-uchascheysya-molodezhi-kak-uslovie-interaktivnogo-obucheniya-opyt/viewer> (дата обращения: 06.01.2021)
6. Единый урок. Развитие ИКТ компетентности учащихся. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.xn--d1abkefqip0a2f.xn--p1ai/index.php/ebo/item/3447--941> (дата обращения: 06.01.2021)
7. Костенко С.Л., Симаков М. Информационная компетентность как планируемый результат освоения ФГОС // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 143 – 145. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7262/> (дата обращения: 12.01.2021)
8. Кривенко О.В. Информационная компетентность учащихся как качественная характеристика школьного географического образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=2377> (дата обращения: 06.01.2021)
9. Кузнецов А.А., Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Академический учебник и образовательный стандарт нового поколения // Информатика и образование. 2008. № 1. С. 3 – 6.
10. Лавина Т.А. Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей в условиях прикладного педагогического бакалавриата. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ikt-kompetentnosti-buduschih-uchiteley-v-usloviyah-prikladnogo-pedagogicheskogo-bakalavriata> (дата обращения: 06.01.2021)
11. Подзорова О.В. Формирование и развитие информационной компетентности школьников в рамках урочной и внеурочной деятельности по информатике. [Электронный ресурс]. URL: <https://gigabaza.ru/doc/59926.html> (дата обращения: 06.01.2021)
12. Понятие информационной грамотности. [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.net/3_48777_ponyatie-informatsionnoy-gramotnosti.htm (дата обращения: 06.01.2021)
13. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИОРАО, 2010. 140 с.
14. Садыкова О.В. Формирование и развитие компетенций у школьников в области информатики. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-kompetentsiy-u-shkolnikov-v-oblasti-informatiki> (дата обращения: 06.01.2021)

References

1. Asmolov A.G. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshchestva. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183776/3%20Asmolov.pdf> (data obrashcheniya: 06.01.2021)
2. Beshenkov S.A. Eshche raz o formalizacii i modelirovanii v kurse informatiki. Informatika i obrazovanie. 2005. № 3. С. 16 – 18.
3. Bugrova O.V. K voprosu opredeleniya ponyatiya «informacionnaya kompetentnost' uchatelya». Vestnik orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 1. S. 6 – 11.
4. Virtual'nyj metodicheskij kabinet. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.pedkabinet.ru/load/metodicheskie_rekomendacii/ikt/informacionnaya_kompetentnost_pedagoga/46-1-0-407 (data obrashcheniya: 06.01.2021)
5. Dobrodej N.YU., Bergen O.V., Mrochko O.G. Informacionnaya, medijnaya i komp'yuternaya gramotnost' uchashchiesya molodezhi kak uslovie interaktivnogo obucheniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informacionnaya-mediynaya-i-kompyuternaya-gramotnost-uchashchiesya-molodezhi-kak-uslovie-interaktivnogo-obucheniya-opyt/viewer> (data obrashcheniya: 06.01.2021)
6. Edinyj urok. Razvitie IKT kompetentnosti uchashchihsya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.xn--d1abkefqip0a2f.xn--p1ai/index.php/ebo/item/3447--941> (data obrashcheniya: 06.01.2021)
7. Kostenko S.L., Simakov M. Informacionnaya kompetentnost' kak planiruemyj rezul'tat osvoeniya FGOS. Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. CHelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2015. S. 143 – 145. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7262/> (data obrashcheniya: 12.01.2021)
8. Krivenko O.V. Informacionnaya kompetentnost' uchashchihsya kak kachestvennaya harakteristika shkol'nogo geograficheskogo obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=2377> (data obrashcheniya: 06.01.2021)
9. Kuznecov A.A., Beshenkov S.A., Rakitina E.A. Akademicheskij uchebnik i obrazovatel'nyj standart novogo pokoleniya. Informatika i obrazovanie. 2008. № 1. S. 3 – 6.
10. Lavina T.A. Formirovanie IKT-kompetentnosti buduschih uchitelej v usloviyah prikladnogo pedagogicheskogo bakalavriata. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ikt-kompetentnosti-buduschih-uchiteley-v-usloviyah-prikladnogo-pedagogicheskogo-bakalavriata> (data obrashcheniya: 06.01.2021)
11. Podzorova O.V. Formirovanie i razvitie informacionnoj kompetentnosti shkol'nikov v ramkah urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti po informatike. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gigabaza.ru/doc/59926.html> (data obrashcheniya: 06.01.2021)
12. Ponyatie informacionnoj gramotnosti. [Elektronnyj resurs]. URL: https://studopedia.net/3_48777_ponyatie-informacionnoj-gramotnosti.htm (data obrashcheniya: 06.01.2021)
13. Robert I.V. Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya. M.: IIORAO, 2010. 140 s.
14. Sadykova O.V. Formirovanie i razvitie kompetencij u shkol'nikov v oblasti informatiki. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-kompetenciy-u-shkolnikov-v-oblasti-informatiki> (data obrashcheniya: 06.01.2021)

*Bobonova E.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Voronezh State Pedagogical University*

THE PROBLEM OF FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract: the purpose of this study is to substantiate scientifically and develop organizational and content conditions for overcoming the problem of forming the competence of schoolchildren in the field of information and communication technologies. The article discusses the components of modernization of education and factors affecting the ICT competence of schoolchildren. In the study, the following tasks were solved: to find out the reason for the fact that the majority of modern schoolchildren cannot perform simple, basic actions, solve the simplest tasks related to the use of information and communication technologies; to analyze the consequences of the problem of students' competence in the field of information and communication technologies, and to consider methods of overcoming the problem. The scientific novelty of the study is that the main organizational and content conditions for the effectiveness of the formation of information and communication competence of students are determined. The article focuses on solving the problem of formation of students' competence in the field of information and communication technologies. Based on the study of the problem of formation of students' competence in the field of information and communication technologies, the article concludes that in order to solve the established problem, it is necessary to improve further the methodology of teaching informatics based on the principles of continuity and consistency in learning, as this is a kind of starting point of informatization of education.

Keywords: problem, literacy, ICT competence, information and communication technologies, modernization of education, informatization

*Амет-Уста З.Р., кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова*

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в представленной статье раскрыт опыт сотрудничества участников педагогического процесса дошкольной образовательной организации по реализации гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Сделан вывод, что гендерное воспитание осуществляется успешно лишь при условии тесного сотрудничества детей, педагогов и родителей, которое должно быть нацелено на: принятие личности ребенка, его индивидуальных проявлений как представителя определенного пола; воспитание потребности придерживаться гендерных норм поведения, закрепленных в современном обществе; создание и поддержание в семьях психологически комфортного климата, способствующего гендерной социализации ребенка; стимулирование детей к положительным взаимоотношениям и взаимодействию между представителями обоих полов.

Экспериментальная методика оптимизации процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста включала: создание гендерно ориентированной развивающей среды, построение воспитательного процесса на основе учета требований современного общества к воспитанию будущих мужчин и женщин; формирование у детей дошкольного возраста адекватного принятия себя как представителя определенного пола, уважения к представителям своего и противоположного пола. Автором приводятся результаты, свидетельствующие об эффективности применения методики оптимизации процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: гендерное воспитание детей дошкольного возраста, сотрудничество, участники педагогического процесса

Осуществленный анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования [2, 4, 6, 7, 8] позволил определить, что начиная с пятилетнего возраста необходимо проводить с детьми целенаправленную работу, направленную на реализацию задач гендерного воспитания, поскольку в этом возрасте они уже имеют некоторые представления об особенностях социальных взаимоотношений между женщинами и мужчинами. Согласно этому экспериментальная методика оптимизации процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста включала: создание гендерно ориентированной развивающей среды, построение воспитательного процесса на основе учета требований современного общества к воспитанию будущих мужчин и женщин; формирование у детей дошкольного возраста адекватного принятия себя как представителя определенного пола, уважения к представителям своего и противоположного пола. Осуществление задач экспериментальной работы стало возможным благодаря разработанной системе образовательно-воспитательной работы с детьми, педагогическим коллективом и родителями.

Так, воспитательная работа с детьми старшего дошкольного возраста планировалась комплексно и реализовывалась в процессе познавательного, физического, художественно-эстетического и ре-

чевого направлений развития. Содержательный аспект работы: непосредственно-образовательная деятельность, сюжетно-ролевые игры, решение проблемных ситуаций, инсценировка сказок, этюды выражения эмоций, игровой тренинг и др.

Гендерные различия девочек и мальчиков требовали дифференцированного подхода в течение всего хода экспериментальной работы. Так, в процессе непосредственной образовательной деятельности по развитию речи важное значение имел подбор литературных произведений. Образы главных героев должны были быть не только художественно выразительными и эмоционально привлекательными, но и демонстрировать эталоны мужественности и женственности, маскулинности и феминности. Дети учились различать женские и мужские качества характера, у них развивались творческие и актерские способности во время разыгрывания сценок, диалогов и создания образов сказочных героев. Отметим, что в этих условиях было важным, чтобы воспитатель давал оценку деятельности детей, учитывая их гендерные особенности.

Также в процессе работы детям предлагалось составить короткие тематические рассказы. Например:

1. Рассказ «На кого я похож /а?».

Цель: формировать у ребенка представление о внешних различиях между мужчинами и женщинами, учить аргументировать свои суждения.

Словарь: мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка, тетя, дядя и др.

Материал: фотографии детей, семейные фотографии.

Ход рассказа: ребенку предлагается проанализировать внешние различия между мужчинами и женщинами, а также детьми и взрослыми, обосновать свое мнение.

2. Рассказ «Нравится ли мне быть мальчиком/девочкой?».

Цель: формировать у ребенка умение описывать представителей обоих полов, обосновывать свое желание соответствовать требованиям своего пола.

Словарь: храбрый, смелый, добрый, внимательный, вежливый; добрая, ласковая, приветливая, доброжелательная.

Материал: иллюстрации героев-мальчиков (девочек).

Ход рассказа: ребенку предлагается рассказать о себе как о представителе определенного пола, обосновать свои мысли и суждения. Дети выражают отношение к себе, а также к представителям противоположного пола, описывают их качества.

Предлагаемые тематические рассказы способствовали формированию у детей гендерных представлений, а также проявлению ими положительных эмоций во взаимодействии со сверстниками противоположного пола.

В процессе экспериментальной работы использовали также речевые диалогические ситуации общения, в ходе которых воспитатель спрашивал у детей, умеют ли они говорить друг другу комплименты, хвалить друг друга. Работа над каждой ситуацией завершалась обсуждениями предложенных вариантов продолжения диалогов и формулированием правил общения сверстников разного пола, которых дети будут придерживаться в реальной жизни. После чего было проведено игровое упражнение «Скажи комплимент»: дети становились в круг и по очереди говорили друг другу комплименты.

Игра, как ведущая деятельность дошкольников, была основным контекстом реализации гендерного воспитания и именно в ней ребенок имел возможность самоопределения и самореализации. Поэтому развитие деятельности-поведенческой сферы детей происходило посредством их погружения в активную совместную игровую деятельность, а также участия в различных сюжетно-ролевых играх, что способствовало повышению их

осведомленности относительно содержания гендерных и социальных ролей, а также правил соблюдения выбранной роли и ее исполнения. Приведем пример, сюжетно-ролевой игры «Больница».

Цель: способствовать воспроизведению и усвоению правил поведения сотрудников больницы, углубить знания детей относительно диапазона ролей (независимо от пола ребенка).

Материал: игрушки, атрибутика для игр.

Ход игры. Дети договариваются и распределяют роли между собой, согласовывают действия и сюжетную линию исполнения, содержание каждой роли. По своему содержанию игра уже знакома детям, поэтому в процессе ее развертывания предлагались разнообразные вариации. Игра предусматривала несколько этапов с разным составом детей и вариациями сюжета.

Игра выступила для дошкольников главной средой, где они чувствовали себя естественно и непринужденно и могли перевоплощаться в любимые образы.

В изобразительной деятельности дети закрепили собственные представления о половой дифференциации, отражали знания о себе как представителе определенного пола, а также выражали свои чувства и ощущения. Широкий диапазон тематических рисунков позволил и способствовал закреплению положительных черт ребенка как представителя определенного пола.

Во время экспериментальной работы мы также сосредоточились на вопросах подготовки воспитателей к реализации гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Гендерная компетентность – это один из наиболее важных аспектов профессионализма личности и деятельности современного педагога. В научных источниках [1, 3] доказано, что самый богатый опыт взаимодействия со сверстниками противоположного пола дети приобретают в дошкольной образовательной организации, поэтому именно здесь важно создать оптимальные условия для формирования у детей адекватной гендерной идентичности, соответствующих моделей поведения, а также преодоление разобщенности между детьми разного пола. С целью повышения гендерной компетентности воспитателей использовались следующие формы методической работы:

- разработка гендерных проектов: «Дошкольник в мире гендера», «Гендер в мире детства»;
- семинары-практикумы: «Актуальность проблемы гендерной социализации детей дошкольного возраста», «Особенности формирования гендерных представлений и норм поведения в дошко-

льном возрасте», «Влияние совместной деятельности на гендерную социализацию ребенка» и др.;

- тренинги: «Территория гендера», «Гендерное воспитание детей: модная тенденция или необходимость?»;

- круглые столы: «Компетентное поведение ребенка – залог гармоничного становления», «Гендерная идентичность в процессе воспитания детей дошкольного возраста», «Роль отца в формировании гендерной идентичности детей обоих полов» и др.

Предложенная программа работы с педагогами способствовала формированию у них гендерной компетентности – неотъемлемой составляющей их профессионально-педагогической культуры, от степени сформированности которой зависели: гармоничное развитие мальчиков и девочек как представителей своего пола, становление их гендерной идентичности, а также усвоение соответствующих гендерных ролей и моделей поведения.

Важное значение во время экспериментальной работы придавали процессу педагогического взаимодействия воспитателей и родителей воспитанников. Именно поэтому перед коллективом дошкольной образовательной организации встал вопрос о модернизации подходов к работе с родителями. Важно было понимать актуальное состояние психолого-педагогической подготовки родителей к вопросам гендерного воспитания детей. Обобщая с родителями, знакомясь с условиями жизни семей воспитанников, а также проводя анкетирование мы определили, что оценка представителями обоих полов уровня важности педагогической подготовки родителей к гендерному воспитанию практически не отличается. Около трети респондентов (30,0% женщин и 29,0% мужчин) видят угрозу воспитательному процессу в недостаточной осведомленности об особенностях воспитания сыновей и дочерей в условиях семьи, а также важности правильного выстраивания взаимоотношений между родителями и детьми обоих полов.

Применение некоторых знаний на практике, а также осуществление гендерного воспитания в семье для многих родителей было непростым. Поэтому работа строилась на принципе включенности родителей в деятельность дошкольной образовательной организации. Приветствовалось их активное участие в создании современной предметно-развивающей и игровой среды в группах, построенных с учетом гендерного подхода (создание видеотеки, аудиотеки, библиотеки, игротеки, соответствующих потребностям и интересам мальчиков и девочек); изготовлении семейных книжек-

самоделок, изготовлении дидактического материала с учетом гендерного подхода и т.п.

В связи с тем, что семья является «призмой» на пути вхождения ребенка в гендерную культуру, возникает острая необходимость в педагогизации родителей в вопросах гендерного воспитания. Работа была нацелена, прежде всего, на осознание важности гендерного воспитания дошкольников как необходимого условия развития личности и адаптации к современной жизни. Предусматривалось педагогическое просвещение родителей и его реализация в различных формах. Так, с родителями были проведены:

- тематические консультации, в частности: «Особенности воспитания мальчика в семье», «Особенности воспитания девочки в семье», «Роль отца в воспитании сына и дочери», «Роль матери в воспитании сына и дочери», «Гендерные стереотипы» и др.;

- индивидуальные консультации: «Что нужно моему ребенку для счастья?», «На кого должен быть похож/а мой сын / моя дочь?»;

- тематические родительские собрания: «Что такое гендерная идентичность?», «В мире детских игрушек», «Я не хочу быть девочкой/мальчиком: что делать?»;

- семейные конкурсы в условиях дошкольной образовательной организации: «Рыцарский турнир вежливости», «Путешествие по профессиям мамы и папы» и др.

Проведение тематических родительских собраний, бесед-консультаций, вечеров «вопросов и ответов», тематических консультаций, написание мини-сочинений предполагало не только теоретическое рассмотрение актуальных вопросов гендерной социализации детей, но и практическое решение и анализ ситуаций, которые возникают у детей во время общения и взаимодействия.

Разноплановая по содержанию работа с родителями предоставила им возможность увидеть реальное состояние существующей проблемы, а также своего ребенка в реальной жизни, понять его поступки и увидеть результаты коррекции нежелательного поведения ребенка как представителя определенного пола. В целом, постоянная и целенаправленная работа с родителями позволила улучшить результаты гендерного воспитания старших дошкольников. Наблюдения за детьми позволили сделать вывод, что положительные изменения произошли у тех детей, чьи родители активно участвовали в предлагаемых мероприятиях. У детей малоактивных родителей изменений почти не произошло, а незначительные улучшения в

большей степени зависели от воспитательной работы педагогов.

По нашему мнению, в организации работы по гендерному воспитанию детей старшего дошкольного возраста, педагогам и родителям необходимо:

- дифференцированно подходить к воспитанию мальчиков и девочек;
- формировать у детей обоих полов, как маскулинность, так и феминность, поощряя мальчиков к эмоциональному самовыражению и овладению навыками самобслуживания, а девочек – к овладению таким качествами, как целеустремленность, активность, настойчивость и др. Однако, у мальчиков в большей степени должна быть выражена маскулинность, у девочек – феминность;
- создавать условия для формирования адекватных моделей гендерного поведения (например, через театрализованную деятельность, игровые тренинги).

Итак, всем субъектам педагогического процесса в условиях дошкольной образовательной организации необходимо объединить усилия по осу-

ществлению гендерного воспитания детей, потому что дошкольное детство – это тот период, во время которого педагоги и родители должны понять ребенка и помочь ему раскрыть уникальные возможности, предоставленные ему полом [5, с. 50]. Анализ результатов контрольного среза показал возможность и эффективность применения методики оптимизации процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста, согласно которой сотрудничество воспитателей и родителей должно быть нацелено на:

- принятие личности ребенка, его индивидуальных проявлений как представителя определенного пола;
- воспитание потребности придерживаться гендерных норм поведения, закрепленных в современном обществе;
- создание и поддержание в семьях психологически комфортного климата, способствующего гендерной социализации ребенка;
- стимулирование детей к положительным взаимоотношениям и взаимодействию между представителями обоих полов.

Литература

1. Амет-Уста З.Р. Особенности гендерной социализации дошкольников – представителей разных этнических групп (на примере Республики Крым) // Перспективы науки. 2020. № 10 (133). С. 10 – 13.
2. Гендерный подход в воспитании личности / Авт.-сост. Л.В. Астапович. М.: Красико-Принт, 2011. 128 с.
3. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. 184 с.
4. Клецина И.С. Гендерная социализация. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 92 с.
5. Мартынова Т.Н. Гендерные основы воспитания и образования: учебное пособие. Кемерово: КемГУ, 2012. 92 с.
6. Шелухина И.П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей дошкольного возраста. Изд-во: «ГЦ Сфера», 2008. 96 с.
7. Штылева Л.В. Гендерный подход в образовании // Мир образования – образование в мире. 2005. №1. С. 89 – 101.
8. Шустова Л.П. Особенности процесса гендерной социализации детей в дошкольном возрасте // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 173 – 180.

References

1. Amet-Usta Z.R. Osobennosti gendernoj socializacii doshkol'nikov – predstavitelej raznyh etnicheskih grupp (na primere Respubliki Krym). Perspektivy nauki. 2020. № 10 (133). S. 10 – 13.
2. Gendernyj podhod v vospitanii lichnosti. Avt.-sost. L.V. Astapovich. M.: Krasiko-Print, 2011. 128 s.
3. Eremeeva V.D., Hrizman T.P. Mal'chiki i devochki – dva raznyh mira. M.: LINKA-PRESS, 2000. 184 s.
4. Klecina I.S. Gendernaya socializaciya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 1998. 92 s.
5. Martynova T.N. Gendernye osnovy vospitaniya i obrazovaniya: uchebnoe posobie. Kemerovo: KemGU, 2012. 92 s.
6. Sheluhina I.P. Mal'chiki i devochki: Differencirovannyj podhod k vospitaniyu detej doshkol'nogo vozrasta. Izd-vo: «TC Sfera», 2008. 96 s.

7. SHtyleva L.V. Gendernyj podhod v obrazovanii. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2005. №1. S. 89 – 101.

8. SHustova L.P. Osobennosti processa gendernoj socializacii detej v doskol'nom vozraste. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2017. № 4. S. 173 – 180.

*Amet-Usta Z.R., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Crimean Engendering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov*

**GENDER EDUCATION OF CHILDREN: EXPERIENCE OF COOPERATION
OF PARTICIPANTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF
A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract: the article reveals the experience of cooperation of participants in the pedagogical process of a pre-school educational organization in the implementation of gender education of preschool children. It is concluded that gender education is carried out successfully only under the condition of close cooperation of children, teachers and parents, which should be aimed at: acceptance of the child's personality, his individual manifestations as a representative of a certain sex; education of the need to adhere to gender norms of behavior enshrined in modern society; creating and maintaining a psychologically comfortable climate in families that promotes gender socialization of the child; stimulating children to positive relationships and interaction between representatives of both sexes.

Experimental optimization of the process of gender education of children of preschool age included: the creation of gender-oriented educational environment, building educational process on the basis of requirements of modern society to the upbringing of men and women; the formation of children of preschool age adequate self-acceptance as a representative of a particular gender, respect for the opposite gender. The author presents the results indicating the effectiveness of the method of optimizing the process of gender education of children of senior preschool age.

Keywords: gender education of preschool children, cooperation, participants of the pedagogical process

*Кондюкова Е.С., кандидат философских наук, доцент,
Шершнева Е.Г., кандидат экономических наук, доцент,
Зорин А.К.,
Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ОБУЧЕНИЯ ЦЕНТЕНИАЛОВ (ПОКОЛЕНИЯ Z)

Аннотация: необходимость дальнейшего развития системы *digital*-образования уже «подготовлена» потребностями молодого поколения, которые выросли в эпоху «цифровой революции». Сформировались социокультурные особенности нового антропологического типа личности – человека информационного («*Homo informaticus*») или «сетевое» поколения. «*Homo informaticus*» (социо-виртуальный тип человека) позиционирует себя в русле современных сетевых коммуникаций с гаджетами, роботами и *smart*-технологиями. В условиях конкуренции мировых вузов электронно-образовательные технологии являются обязательной базой стратегического развития. Именно таким образом формируется значительный потенциал цифровой образовательной индустрии в российской системе высшего образования.

С появлением возможности в 2020 году проводить мониторинг рейтингов университетов в сфере цифровизации по базовым показателям и вынужденный переход к дистанционным формам из-за мировой пандемии нового вируса высветил «слабые звенья» российских ВУЗов.

Объектом внимания в работе выступает специфика образовательного процесса центениалов и тенденции системы организации и коммуникаций активных участников образовательного процесса. На основании анализа особенностей восприятия поколения центениалов и возможностей развития университетской цифровой среды авторы выделяют семь качественно новых тенденций организации и способа коммуникаций в образовательном процессе.

Дальнейшее развитие цифровых технологий расширит возможности дистанционного обучения. Многие престижные зарубежные и российские вузы стараются соответствовать запросам динамичного рынка труда, разрабатывая профессиональные программы переподготовки.

Жесткие условия конкуренции предоставляют возможность выполнить ВУЗам «работу над ошибками» и выстроить стратегию взаимодействия с новой целевой аудиторией, учитывая специфику ее восприятия. Преподавателям предстоит далее осваивать *digital*-функционал, инфографику и иные визуальные методы, чтобы соответствовать запросам молодого поколения.

Ключевые слова: университет, цифровые технологии, образовательная среда, дистанционное образование, электронные сервисы, поколение Z, «сетевое» поколение, человек информационный

Введение

К настоящему времени сформировались дуалистичные представления, типизирующие черты «сетевого» поколения – людей, формирующихся в условиях цифрового контента. С одной стороны, поколение новой волны владеет инновационными технологиями с раннего детства, активизируясь в виртуальном поле быстрее и качественнее, чем их предшественники. С другой стороны, они уходят от социального общения, рискуют физическим и ментальным здоровьем, не умеют удерживать внимание, без чего невозможен процесс системного познания. Оценивая негативные и позитивные компоненты формирования «цифрового человека», нельзя не согласиться с тем, что высшей школе, куда попадают наиболее «продвинутые» представители юного поколения, придется считаться с особенностями восприятия и обучения специфического контингента.

Необходимо признать, что доступность и неограниченность потоков информации меняют и

сущность человека (появляются новые нейронные связи и стираются привычные), и сущность социальных отношений, которые становятся более «виртуально-опосредованными», чем личностными. Данные изменения формируют новую информационную культуру, правила поведения во многих жизненных сферах, включая важнейшую из них – образовательную сферу. Важно также отметить, что два взаимообусловленных процесса сопровождают современное поле обучения: переход на новый технологический уклад (шестой по счету) и «становление» цифрового человека с особыми потребностями и спецификой формирования нейронных связей мыслительной деятельности.

Нормативно-методическая база российской образовательной сферы, сформированная к двадцатым годам XX столетия, описывает наиболее общие тенденции диджитализации высшего профессионального образования одновременно по направлениям главного и обеспечивающего спектров: компетентностью кадров, созданием инфор-

мационного ресурса по принципу «одного окна» с аутентификацией пользователей, экспертной оценкой качества содержания *on-line* обучения, открытием региональных центров компетенций. [7].

Среднегодовой рост масштабов российского *digital*-образования до 2020 года составлял примерно 20%, однако пандемия *Covid-19* просто втолкнула сферу образования в непредвиденный цикл трансформации, который жестким образом перестроил не только систему подачи и восприятия информации, но и продемонстрировал новые образы преподавателя и студента.

Вынужденный переход к дистанционным формам высветил «уровни» готовности высших учебных заведений к *digital*-трансформации от применения отдельных электронных сервисов до уверенных пользователей цифровой образовательной индустрии. Значительная часть российских вузов, особенно частных, находится на начальной стадии информатизации с формированием ИТ-инфраструктуры вуза, автоматизацией только ряда учебных и некоторых административных процессов [2, 4]. Так, классические государственные университеты располагают более сбалансированным контентом и модернизированным учебным процессом в отличие от негосударственных вузов.

Специалисты образовательной платформы «Юрайт» по поручению Министерства образования организовали сбор *on-line* информации об эффективности использования электронных ресурсов высших учебных заведений на основе цифровых следов деятельности студентов и преподавателей. Рейтинг включает в себя такие показатели в режиме реального времени, как реферирование и обсуждение учебных текстов, видеоматериалов, тестирование, время взаимодействия между студентами и преподавателями на *digital*-платформах. Даже из десятки лидеров-университетов цифровая активность преподавателей варьируется в пределах 30-35% от общего количества профессорско-преподавательского состава [8]. *Digital*-активность вузов неравномерна по различным причинам, например, связана с высоким средним возрастом преподавателей и консервативной внутренней политикой.

С точки зрения психологии объясним факт отставания социального осмысления инноваций от их появления и распространения. Однако в массовом освоении инновационного спектра экономики сегодня принимают участие и «центениалы» (люди, рожденные в XXI веке), которых требуют особых подходов в виду специфики восприятия и функционирования мыслительной деятельности с

синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Именно эти представители человечества формируют запрос на новые профессии, на использование машин и алгоритмов, развитие искусственного интеллекта и автоматических сервисов. Таким образом, не только новый технологический уклад меняет образовательную картину. Сами «цифровые» люди обуславливают другие подходы в обучении, которые должны быть «сопряженными» с инновационными производствами, иначе просто теряется смысл современного динамичного освоения новых технологий.

Образовательные платформы призваны соединить интересы цифровых «аборигенов» (студентов) и «иммигрантов» (преподавателей). Такая градация была предложена еще в 2001 г. американским футурологом Марком Пренски [11] на основе деления поколений с разным опытом цифровой социализации. Для каждой из групп существуют свои ценностные правила общения, и это необходимо учитывать при взаимодействии. Складывается ситуация, по наблюдениям Пренски, что преподаватели («иммигранты») учат высоким технологиям «аборигенов».

Учитывая вышеизложенную проблематику, в рамках статьи рассматриваются два взаимообусловленных исследовательских вопроса: 1) особенности восприятия образовательного процесса центениалов; 2) тенденции системы организации и коммуникаций активных участников образовательного процесса.

Материалы и методы

В соответствии с теорией поколенческих циклов социологов Н. Хоува и Т. Штрауса [9], поколение «Y» выдвинуло класс молодых профессионалов – «яппи», рожденных в период 1980-1990 годов. Аббревиатура «*yuppie*» превратилась в нарицательную дефиницию. *Yuppie (Young Upwardly (Urban) Professional Person)* – поколение молодых менеджеров, появившихся с начала 2000-х годов в студенческой среде. Они показали стремление к качественному образованию, карьерному росту и профессиональному совершенству. Императивом для них выступила успешная карьерная стратегия, которая выглядела как дискретная гонка за выживание, за поиск «места под солнцем».

Образование для «яппи» представлялось как обязательные инвестиции в профессию. Для них важны были реальные знания, а не только документ о высшем образовании, и они практически с самого начала обучения задумывались о поисках перспективной работы в контексте высокой конкуренции. В образовательном процессе «яппи» четко заявляли приоритеты: учебная деятель-

ность рассматривалась как обмен услугами, где студент выступал партнером или клиентом высшей школы в лице преподавателей. Такие студенты рано начинали совмещать учебу с работой, аудиторные занятия посещали по мере необходимости. При этом «япши» всегда предпочитали «живое» общение с преподавателем в виде консультаций, бесед или дискуссий, оставляя академические лекции на втором плане.

Несомненно, на долю поколения «Y» пришелся невероятный поток информации и весьма неустойчивая внешняя профессиональная среда. Учитывая конкуренцию, они не могли позволить себе быть специалистами в узкой области и работать всю жизнь в одной сфере. Этому поколению были присущи беспрецедентный уровень технической грамотности, стремление к новым знаниям при масштабировании объемов работы.

Вслед за повзрослевшими миллениалами (наиболее поздними представителями поколения Y) в современное общество влилось новое молодое поколение, рожденное после 2003 г., так называемые центениалы (от английского слова «centennial» – столетие). Второе популярное название – «джензеры» – образовано от сокращенного сочетания «Gen Z», что буквально означает «поколение Z». Сейчас в высшей школе наступает эра обучения «джензеров». Что представляет собой поколение, рожденное в XXI веке, формирующее новый образ «студенчества будущего»?

Сегодняшние дети и подростки родились в реалиях наиболее полной включенности человека в цифровое общество, став, по сути, *Homo Informaticus* [6] или *Homo Connected* [12]. В работах Д. Тэпскота исследуется феномен «сетового поколения» (*Net-Generation*) – молодежи, основная часть жизни которой перенеслась в виртуальное пространство, и именно там сформировался «социальный ландшафт» представителей, для которых «... пользоваться цифровыми технологиями идентично дыханию». Одержимость персональными устройствами в виде компьютеров, гаджетов, смартфонов, беспрепятственный доступ в виртуальную среду, заменившую им контактные человеческие «радости», являются для них составляющими повседневной жизни с самого раннего детства.

Вместе с тем системные наблюдения авторов данной статьи за изменениями в студенческой среде показывают, что «джензеры» не справляются с информационной перегрузкой, которая выражается в отсутствии стойкого внимания и неумении быстрого решения задач в случае необходимости. Вот это и есть одна из задач высшей шко-

лы, которая ранее не была приоритетной – студентов необходимо обучать навыкам вычленения релевантной информации, поскольку мозг юных людей тренируется только на мозаичное восприятие потока предлагаемого контента, но не на осмысление информации.

«Центениалам» трудно разграничить в потоке «важную» и «неважную» информацию, они сетуют на то, что не могут самостоятельно найти статистические данные (например, по заданию преподавателя), обнаруживая нелюбознательность и просто отсутствие здравого логического мышления в случае длительной концентрации внимания. Если воображать картину только в пессимистическом ключе, то представляется образ «человека кликающего» – инфальтивного «девианта», двигающегося отрезками верхних конечностей.

Однако высшей школе необходимо принять императив о том, что социальное поведение «джензеров» просто коренным образом отличается от привычных схем социализации, поэтому «человеку традиционному» так трудно усмотреть позитивные векторы личностного развития молодых.

Из этого следуют определенные требования к изучению социального поведения и восприятия нового поколения, его характеристик, аспектов социализации, особенностей получения образования, профессиональных компетенций.

На основе научных исследований авторов [1, 3, 6, 12] выделим наиболее значимые особенности поколения «Z», которые необходимо учитывать при планировании образовательного процесса:

1. «Мозаичность» восприятия, отсутствие концентрации и глубины проработки вопросов компенсируется возможностями визуализации. Гораздо полнее воспринимается краткая, наглядная информация, которая потребляется небольшими порциями; вместо текста лучше понимаются эмодзи и картинки. Внимание представителей поколения «Z» трудно удержать на одном объекте: привычка находиться одновременно в нескольких виртуальных окнах: музыка, видео, чат, социальная сеть формирует режим многозадачности, в котором джензеры чувствуют себя уверенно. Сосредоточение на узкой задаче и доведение ее решения до завершения требует от них существенных усилий.

2. Вольное обращение с временным лагом. «Традиционалы» оценивают данную черту как непунктуальность: наличие мобильной связи с детства формирует у миллениалов «позволяемость» опозданий с предварительным уведомлением с помощью средств удаленного взаимодействия. Условия пандемии только

усугубили «временную «вольницу». Преподаватели отмечают, что центениалы даже к дистанционным занятиям могут подключаться с опозданием и задают «учебные» вопросы педагогам через программы сообщений глубокой ночью. В образовательном процессе центениалам необходима строгая регламентация сроков и *deadline* сдачи домашних заданий, самостоятельных проектов, что поспособствует развитию самодисциплины и самоконтроля.

3. Направленность ценностных ориентаций на виртуальную среду: общение, занятость и досуг реализуются через интернет-сайты, социальные сети, чаты, мобильные приложения, игры.

4. Установка на гедонизм, распространяемая и на трудовую деятельность. Индикатором социального успеха по представлениям молодых людей выступает личное счастье. Успех измеряется разнообразным «приятным» времяпрепровождением, получением удовольствия от процесса жизни, а не богатством и статусным положением. Работа должна отвечать не всегда сопряженным условиям: быть в радость, не отнимать много времени и приносить доход. «Вкалывать» как традиционалисты молодые люди не готовы. Ожидания от будущего – комфорт, миролюбие и спокойствие.

5. Установка на гибкий график или частичную занятость, «*free-lance*» через интернет с возможностью самореализации. В отличие от своих родителей, склонных считать карьеру приоритетной, юное поколение заинтересовано в том, чтобы работа не мешала личной жизни, досугу и увлечениям.

6. Индивидуализация личности – основная установка и ценность поколения «Z». С одной стороны, развивается привычка отделять себя от интересов государства и общественного мнения, с другой – формируются качества «социализированного приспособленца». В настоящее время изучается такой социальный феномен, как дауншифтинг, который характеризует добровольный отказ от корпоративного карьерного роста, высоких доходов и материального престижа в пользу менее оплачиваемого, но гораздо более свободного, индивидуально-комфортного образа жизни [1].

В контексте рассмотренных особенностей возникает основание полагать, что высшей школе для сохранения качества образования следует адаптировать учебно-организационные подходы с учетом специфики восприятия «джензеров».

Результаты исследования

Анализ вышеизложенных особенностей поколения центениалов и возможностей развития университетской цифровой среды позволяет предпо-

ложить, что в будущем могут наблюдаться следующие тенденции, качественно меняющие традиционный подход к организации образовательного процесса и коммуникаций его участников:

1. Геймификация (внедрение игровых технологий, образовательных квестов, симуляторов, инфографики).

2. Разработка мобильных приложений университетов, содержащих часть образовательного контента (видео-лекции, кейсы, виртуальные персонализированные образовательные пространства).

3. Развитие принципа «академической свободы» – системы, позволяющей студентам самостоятельно определять перечень изучаемых дисциплин; распространение индивидуальных образовательных траекторий с пониманием ответственности за решения.

4. Увеличение количества практических *online*-курсов. Будущий образовательный паттерн – непрерывное образование в формате краткосрочных дистанционных курсов.

5. Развитие проектного обучения как мотивирующий фактор для поддержания статуса индивидуальной личности. Участие в проектах может стать действенным инструментом развития и профессиональных качеств, и «*soft skills*».

6. Увеличение количества цифровых образовательных сервисов, расширение технических возможностей университетов.

7. Снижение стоимости дистанционного обучения в целях повышения конкурентоспособности университетов на образовательном рынке.

С появлением возможности в 2020 году проводить мониторинг рейтингов университетов в сфере цифровизации по базовым показателям и вынужденный переход к дистанционным формам высветил «слабые звенья» российских ВУЗов.

Полагаем, что дальнейшее развитие цифровых технологий расширит возможности дистанционного обучения в любом мировом вузе, рассматривая программы одновременного обучения на нескольких факультетах или в различных университетах (в том числе зарубежных). Многие престижные зарубежные и российские вузы стараются соответствовать запросам динамичного рынка труда, разрабатывая профессиональные программы переподготовки [5]. Студенты выбирают программы онлайн-обучения на сайтах образовательных платформ *Coursera*, *Openedu* и *edX*, порталах-агрегаторах например, *OnlineStudies.com*.

Более того, работодатели, особенно в IT-сфере (*Apple*, *Google* и *IBM*) уже не рассматривают ди-

плом о высшем образовании как гарантию качественной и творческой работы в сфере новых профессий [10]. К моменту получения документа информация уже может устареть. Оцениваются навыки и скорость мышления потенциальных сотрудников, актуальные и практические знания.

Жесткие условия конкуренции предоставляют возможность выполнить «работу над ошибками» и

выстроить стратегию взаимодействия с новой целевой аудиторией, учитывая специфику ее восприятия. Преподавателям предстоит далее осваивать *digital*-функционал инфографику и иные визуальные методы, чтобы соответствовать запросам молодого поколения.

Литература

1. Ангел О.Ю. Дауншифтинг – гармония труда или с какими трудностями сталкиваются дауншифтеры со стремлением к душевному спокойствию // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки (научное электронное издание). 2017. № 8-9.
2. Аюпова Л.И. Дистанционное обучение и российские реалии // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18. № 9. С. 10 – 15.
3. Башина О.Э., Васютина Е.С., Матраева Л.В. Трансформация экономической и трудовой модели поведения современной молодежи в условиях становления цифрового общества // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 133 – 145.
4. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. Т. 15. № 4. С. 16 – 28.
5. Кондюкова Е.С., Шершнева Е.Г., Савченко Н.Л., Леонов А.О. Цифровой университет: факторы трансформации // Экономические науки. 2020. № 10. С. 116 – 121.
6. Курбатов В.И., Папа О.М. Homo informaticus» – человек информационной эпохи: характерологические черты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки (научное электронное издание). 2017. № 1.
7. Современная цифровая образовательная среда // Приоритетный проект в области образования. 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://neotusedu.ru/about> (дата обращения: 10.01.2020)
8. Юрайт. Статистика. Высшие учебные заведения // Юрайт. Образовательная платформа [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://urait.ru/info/stat> (дата обращения: 10.01.2020)
9. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company. 991. 554 p.
10. Perinel Q. Pour recruter, les grandes entreprises internationales délaissent les diplômés. URL: <https://www.lefigaro.fr/decideurs/emploi/2018/08/29/33009-20180829ARTFIG00093-pour-recruter-les-grandes-entreprises-internationales-delaissent-les-diplomes.php> (date of request: 10.01.2020)
11. Prensky M. Digital natives, digital Immigrants. 2017. URL: [marcprensky.com/writing/Prensky – Digital Natives, Digital Immigrants](http://marcprensky.com/writing/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants) (date of request: 10.01.2020)
12. Tapscott D. Growing Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. New York: McGrawHill. 2008. 384 p.

References

1. Angel O.YU. Daunshifting – garmoniya truda ili s kakimi trudnostyami stalkivayutsya daunshiftery so stremleniem k dushevnomu spokojstviyu. Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshche-stvennye nauki (nauchnoe elektronnoe izdanie). 2017. № 8-9.
2. Ayupova L.I. Distancionnoe obuchenie i rossijskie realii. Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj vestnik «Zdorov'e i obrazovanie v HKHI veke. 2016. T. 18. № 9. S. 10 – 15.
3. Bashina O.E., Vasyutina E.S., Matraeva L.V. Transformaciya ekonomicheskoy i trudovoj modeli povedeniya sovremennoj molodezhi v usloviyah stanovleniya cifrovogo obshchestva. Znanie. Ponimanie. Umenie. 2018. № 3. S. 133 – 145.
4. Dneprovskaya N.V. Ocenka gotovnosti rossijskogo vysshego obrazovaniya k cifrovoj ekonomike. Statistika i ekonomika. 2018. T. 15. № 4. S. 16 – 28.
5. Kondyukova E.S., SHershneva E.G., Savchenko N.L., Leonov A.O. Cifrovoy universitet: faktory transformacii. Ekonomicheskie nauki. 2020. № 10. S. 116 – 121.

6. Kurbatov V.I., Papa O.M. Homo informaticus» – chelovek informacionnoj epohi: karakterologicheskie cherty. Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki (nauchnoe elektronnoe izdanie). 2017. № 1.
7. Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda. Prioritetnyj proekt v oblasti obrazovaniya. 2016. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://neorusedu.ru/about> (data obrashcheniya: 10.01.2020)
8. YUrajt. Statistika. Vysshie uchebnye zavedeniya. YUrajt. Obrazovatel'naya platforma [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://urait.ru/info/stat> (data obrashcheniya: 10.01.2020)
9. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company. 991. 554 p.
10. Perinel Q. Pour recruter, les grandes entreprises internationales délaissent les diplômés. URL: <https://www.lefigaro.fr/decideurs/emploi/2018/08/29/33009-20180829ARTFIG00093-pour-recruter-les-grandes-entreprises-internationales-delaissent-les-diplomes.php> (date of request: 10.01.2020)
11. Prensky M. Digital natives, digital Immigrants. 2017. URL: [marcprensky.com/writing/Prensky – Digital Natives, Digital Immigrants](http://marcprensky.com/writing/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants) (date of request: 10.01.2020)
12. Tapscott D. Growing Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. New York: McGrawHill. 2008. 384 p.

*Kondyukova E.S., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Shershneva E.G., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Zorin A.K.,
Ural Federal University named after B.N. Yeltsin*

EDUCATIONAL CONTEXT OF TRAINING CENTENIALS (GENERATION Z)

Abstract: the digital education development is already "prepared" by the needs of the younger generation, which grew up in the era of the "digital revolution". The socio-cultural features of a new anthropological type of personality ("Homo informaticus") were formed. "Homo informaticus" (socio-virtual type of person) positions itself in line with modern network communications with gadgets, robots and smart-technologies. The competition of world universities implies electronic educational technologies as a mandatory basis for strategic development. This is how the significant potential of the digital education industry in the Russian higher education system is formed.

With the monitoring university rankings in the digitalization by basic indicators in 2020, the forced transition to emote forms due to the global pandemic of a new virus highlighted the Russian universities "weak links".

The paper object is the specificity of the educational process for centennial and trends, the organization and communications are active participants in the educational process. Based on the analysis of the centennial generation` perception and the opportunities for the university digital environment, the authors identify seven qualitatively new trends in the organization and method in the educational process.

Further development of digital technologies will expand the possibilities of distance learning. Many prestigious foreign and Russian universities try to meet the demands of the dynamic labor market by developing professional retraining programs.

Tough competition conditions provide an opportunity for universities to "work on mistakes" and build a strategy for interaction with a new target audience, taking into account the specifics of its perception. Professors will have to master further digital functionality, infographics and other visual methods to meet the needs of the younger generation.

Keywords: university, digital technologies, educational environment, distance education, electronic services, generation Z, "network" generation, homo informaticus

*Корнева И.Г., старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: проблема жизненного самоопределения учащейся молодежи в российском обществе всегда находилась в центре внимания, и сегодня современный этап развития нашей страны требует качественно новых подходов к организации образования будущих специалистов. Это обусловлено тем, что в свете социально-экономических преобразований на передний план выходит формирование таких качеств личности, таких нравственных установок и таких социальных ценностей, которые были бы востребованы общественными отношениями. Отсюда, актуальность исследования проблемы жизненного самоопределения напрямую зависит от значимости решения собственно проблемы самоопределения и самореализации студенческой молодежи в современных условиях в контексте формирования у молодых людей социально-личностных и профессиональных компетенций. В этой связи, необходимо, как нам представляется, определить соответствующие педагогические условия, которые способствовали бы развитию способности к жизненному самоопределению студентов вуза в процессе обучения. В статье достаточно подробно рассмотрены и обоснованы педагогические условия, выделенные исходя из специфики и закономерностей формирования способности к жизненному самоопределению студентов вуза, в частности, в рамках изучения ими иностранного языка. Также, важное значение придается активности самого студента, способствующей становлению субъектности личности.

Ключевые слова: образовательный процесс, учебная деятельность, студенты вуза, иностранный язык, жизненное самоопределение, субъектный опыт, жизненная позиция, самоактуализация, личностное развитие

Педагогическими условиями развития способности к жизненному самоопределению у студентов вуза являются специальные меры в учебно-образовательном процессе для свободного определения студентом себя как будущего специалиста через участие в разнообразных видах деятельности и общения, а также творческого взаимодействия с преподавателями. В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что в продуктивном педагогическом условии заложена направленность учебного процесса на формирование отношения к личности студента как активному носителю уникального субъектного опыта. Отсюда, актуализация жизненного самоопределения студентов часто зависит от единства интеллектуального и эмоционального взаимодействия всех субъектов образовательного пространства вуза, где развитие способности к жизненному самоопределению учащейся молодежи становится важнейшей педагогической задачей. [4]. Данная задача определяется социальным заказом общества на позитивное самоопределение молодых людей; важностью понимания необходимости их жизненного самоопределения; возможностью лично ориентированных подходов в образовании и т.д. Таким образом, проблему жизненного самоопределения можно

считать одной из центральных, исходя из понимания сущности образования и воспитания в контексте педагогической деятельности, направленной на развитие в молодом индивиде потенциально способного к ответственным действиям субъекта со своими интересами и взглядами и собственными культурными критериями [2]. Данный тезис детерминирует социальный смысл образования: развитие личностного потенциала студентов, их способности самостоятельно определять цели своей познавательной деятельности и находить способы их реализации. И развитию такой способности, в частности, к жизненному самоопределению, могут способствовать такие, например, педагогические условия, как: педагогическое содействие в овладении студентами лично значимыми способами деятельности, актуализация процесса жизненного самоопределения студентов вуза при определении цели и содержания обучения иностранному языку, учет специфики и закономерностей формирования жизненного самоопределения студентов вуза при изучении ими иностранного языка. Как видно из вышеназванных условий, мы их рассматриваем под призмой изучения студентами иностранного языка.

Сегодня смыслом образования в XXI веке является формирование у молодого индивида способности к самостоятельному выбору жизненных целей и определения стратегии их достижения, для чего необходимо помогать ему обогащать свой опыт деятельности с целью самоактуализации в ней на основе всей полноты социальных функций. Отсюда, образованность личности сегодня представляет собой развитую способность к самоанализу своих возможностей и в дальнейшем самосовершенствованию своего потенциала с тем, чтобы согласно своим социальным запросам найти место в жизни, т.е. в ходе самореализации утвердить себя в социуме и в избранной профессии. Исходя из этого, в данной статье предлагается обоснование некоторых педагогических условий развития способности к жизненному самоопределению студентов вуза в процессе обучения с учетом изучения ими иностранного языка.

Итак, исходя из заявленных выше педагогических условий, мы начнем с **педагогического содействия в овладении студентами личностно значимыми способами деятельности**, поскольку это взаимосвязано с феноменом самоопределения как процессом и результатом выбора собственной позиции, например, в поиске средств самоосуществления в жизни, тем самым, предопределяются механизмы проявления внутренней свободы, особенно при принятии ответственности за свои решения и поступки. Отсюда, данное условие целесообразно рассматривать с позиции организации деятельности, что предполагает целевую и ценностную организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса. Таким образом, педагогическое содействие в овладении студентами личностно значимыми способами деятельности можно назвать одним из значимых факторов эффективности профессиональной вузовской подготовки, когда в процессе обучения студентов у них формируются индивидуальные стили учебной деятельности. А это говорит о создании модели личностно-ориентированного обучения, направленной на обеспечение условий для развития индивидуально-личностных черт студента. И базовыми компонентами здесь должны быть познавательная избирательность студента, траектория его личностного развития и обогащение его субъектного опыта. Как считают отечественные исследователи, организуя личностно-ориентированное обучение, преподаватель при развитии у студентов способности к жизненному самоопределению должен придерживаться следующих направлений развития данной способности:

- повышение у студентов уровня самостоятельности и ответственности [10];
- культивирование в студенческой среде инициативы и творчества [8];
- выработка у студентов жизненной позиции и конкретизация жизненных планов [1];
- обеспечение условий для самоактуализации студентов в учебной деятельности [11];
- развитие у студентов профессиональной направленности и связанных с этим необходимых способностей [7];
- формирование у студентов психологической готовности к развитию у себя способности к жизненному самоопределению [6];
- усиление процессов самовоспитания студентов и формирования у них качеств, необходимых в будущей деятельности [13].

Таким образом, студент развивается и как субъект саморазвития, для чего его подвигают к обладанию следующих свойств: умение самостоятельно формулировать цели своей познавательной деятельности и вырабатывать способы их достижения; навыки поиска необходимой профессиональной информации с целью оперирования ею в связи с решением поставленных задач; умение находить рациональные способы и средства решения учебно-профессиональных задач; способность получать новые знания, необходимые для решения собственных задач. Отсюда, педагогическое содействие в овладении студентами личностно значимыми способами деятельности можно рассматривать в следующих позициях.

1. Необходимость учета личностного компонента в образовательном процессе, где в центре стоит личность студента с его целями и мотивами, а также его неповторимой индивидуальностью. Именно, исходя из этого, преподаватель осуществляет целеполагание своей деятельности, направляя дальнейшее личностное развитие молодого человека. Вот почему для реализации данного условия требуется антропологическое знание преподавателя (целостное и системное знание о человеке в аспекте воспитания и обучения, на котором основываться педагогика как практическая деятельность), когда он свои педагогические действия соизмеряет с мировоззренческим состоянием студента и его способностью быть субъектом собственного образования и воспитания [9].

2. Осуществление педагогического содействия как системы методической помощи для поддержки студента в преодолении им психологических, личностных и социальных трудностей, создавая условия для его интеллектуального роста и творческой

самореализации. Поэтому для реализации рассматриваемого педагогического условия требуется умение преподавателя грамотно оценивать каждую педагогическую ситуацию и выбирать пути решения проблемы с учетом психологических особенностей студента.

3. Необходимость организации продуктивной совместной деятельности преподавателя и студента с тем, чтобы способствовать последнему в определении собственных возможностей при овладении личностно значимыми способами деятельности (умение адаптироваться к дискуссии и достигать согласие с другими, корректно отстаивать свою точку зрения, умение анализировать социальные явления и процессы, успешно функционировать в социальном взаимодействии, умение разрабатывать план предстоящей деятельности, способность к организации своего внеучебного времени и т.д.) с целью достижения желаемых результатов в обучении, общении и, в целом, в образе жизни. При этом, совместная деятельность должна быть направлена не осмысление студентом таких, например, взаимосвязей, как «Я и группа», «Я и социум», «Я и профессия» и т.д. А это, как правило, возможно, когда позиция преподавателя и студента определяется как личностно равноправная, при которой как раз и предполагается совместное открытие новых смыслов в тех или иных видах деятельности. Таким образом, педагогическое содействие в овладении студентами личностно значимыми способами деятельности в образовательном пространстве вуза можно рассматривать как взаимодействие двух процессов: внутреннего (реализация личностных и профессиональных потребностей) и внешнего (содействие развитию личности студента в процессе обучения). В контексте данного условия органично, как нам представляется, перейти к рассмотрению следующего педагогического условия – **актуализации процесса жизненного самоопределения студентов вуза при определении цели и содержания обучения иностранному языку.**

Данное условие подразумевает организацию образовательной деятельности студентов в контексте освоения таких форм обучения, в которых основное внимание уделяется самостоятельности в учебной деятельности самих обучаемых, например, при проблемно ориентированном обучении, особенно, если это касается актуализации процесса жизненного самоопределения. Речь в данном случае идет о смещении акцента с односторонней активности преподавателя на ответственность и активность самих студентов, поскольку в настоящее время приходится готовить их к жизни в по-

стоянно меняющихся условиях. А это означает развитие у них человеческого потенциала, способствующего решению им подчас острых социальных проблем. В этой связи, изучение иностранного языка представляет различные возможности не только для формирования образованного человека, но и воспитания личности, обладающей системой общечеловеческих ценностей, адекватным взглядом на современный мир и особенно, если это касается жизненного самоопределения. Речь в данном случае идет о социальной сущности иностранного языка, умения мыслить и говорить на нем, что способствует передаче молодым людям социально-культурного опыта и ценностного отношения к миру. И, определяя цели и содержание обучения иностранному языку, преподаватель использует возможности другого языка в качестве средства передачи информации из различных предметных областей, создавая предпосылки для расширения у студентов как общеобразовательного, так и культурологического кругозора [5]. В результате этого формируется личность, способная не просто принимать активное участие в культурном развитии общества, но и в собственном жизненном самоопределении. Это связано с тем, что на занятиях по иностранному языку затрагиваются, по сути, все стороны жизни студента, тем самым, раскрывая и развивая его индивидуальностворческий потенциал, на основе которого он может удовлетворять свои личностные амбиции, например, в совершенствовании своих способностей при формировании профессиональных компетенций.

Таким образом, цели и содержание обучения студентов иностранному языку в контексте актуализации процесса их жизненного самоопределения предполагает формирование у них определенных компетенций, в частности, таких, как: **социальная компетенция** (умение продуктивно взаимодействовать с участниками общения, что способствует развитию уверенности в себе при осуществлении коммуникации); **социокультурная компетенция** (знание культурных особенностей носителей языка, что способствует развитию умения понимать и адекватно использовать их в процессе общения); **стратегическая компетенция** (способность использовать вербальные и невербальные средства в ходе сложных ситуациях при коммуникации, что способствует приобретению практических навыков и умения пользоваться иностранным языком); **социолингвистическая компетенция** (способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства при общении, что способствует налаживанию эффективного

взаимопонимания); **дискурсивная компетенция** (способность понимать разные виды коммуникативных высказываний, что способствует связанному и логическому высказыванию в разных функциональных стилях) и т.д. Эти и другие компетенции, так или иначе, могут способствовать целостному жизненному самоопределению молодого человека, что открывает для него возможности расширения личностного и социального, культурного и смыслового пространства самоопределения. И посредством иностранного языка происходит самосозидание студента, что выражается сущностью становления в нем «человеческого в человеке». В связи с этим, различные исследования жизненного самоопределения личности увязаны сегодня с современной образовательной практикой, осуществляемой в рамках новых стандартов высшего профессионального образования, где современные реалии требуют переосмысления практико-ориентированных подходов к воспитанию [12]. Именно с этим связано третье рассматриваемое нами педагогическое условие – **учет специфики и закономерностей формирования жизненного самоопределения студентов вуза при изучении ими иностранного языка.**

Ставя перед собой цели и руководствуясь общепринятыми социальными нормами, молодые люди в определенной степени формируют свою жизненную позицию, которая обычно и определяет дальнейший ход их жизнедеятельности. И при условии, что если личностные отношения индивида отвечают исходным намерениям жизненной позиции, то его можно назвать готовым к своему жизненному самоопределению. В этой связи, мы рассматриваем специфику и закономерности формирования жизненного самоопределения как важнейший фактор становления зрелой личности. Студент, осознающий необходимость самоопределения, находится на пути к более высокому уровню развития, поскольку он готов занять и выразить собственную позицию в структуре профессиональных и социальных отношений. И жизненное самоопределение в своей высшей точке развития отвечает на вопросы «Кто я?» и «В чем смысл моей профессии?». Именно эти вопросы всегда будут актуальными на протяжении всей жизни индивида, обуславливая различные этапы его жизнедеятельности. И, рассматривая учет специфики и закономерностей формирования жизненного самоопределения студентов вуза при изучении ими иностранного языка, мы имеем в виду, прежде всего, то, что жизненное самоопределение означает, как

правило, поиск себя, а значит, это связано с формированием мировоззрения, что представляет собой жизненную философию человека, его взгляд на мир в целом, систему представлений о культурах разных этносов и т.д. И познавательными предпосылками этих взглядов является усвоение определенных знаний, например, знания иностранного языка. Для этого при планировании формы и содержания учебной работы в вузе следуют следующим направлениям: гносеологическому (студенты получают сведения о грамматическом строе английского языка, различную информацию страноведческого характера и т.д.), прагматическому (у студентов формируются коммуникативные умения и навыки), аксиологическому (у студентов развиваются ценностные ориентации и мотивы деятельности). Отсюда, при изучении иностранного языка жизненное самоопределение становится психологическим новообразованием студента, в структуре которого важным следует считать даже не самоопределение как таковое, а, прежде всего, психологическую готовность к его достижению (это предполагает высокий уровень самосознания); развитость потребностей; наличие нравственных установок и ценностных ориентаций; наличие предпосылок к развитию своей индивидуальности как результат осознания своих способностей и интересов [3]. Поэтому обучение иностранному языку нацелено на формирование личностных свойств и качеств, необходимых будущему специалисту в его профессиональной деятельности. В этой связи, студенты включаются в разнообразную познавательную и общественно-культурную деятельность, обеспечивая принцип связи с жизнью (например, встречи с иностранцами; проведение концертов, спектаклей, фестивалей; организация ролевых игр; проведение тематических вечеров и конференций; выпуск бюллетеней и видеофильмов и т.д.). Все это укрепляет систему убеждений, которые выражают отношение студента к миру и своему месту в нем. А значит, жизненное самоопределение студентов включает в себя их социальную ориентацию, т.е. осознание себя частью социальной общности, когда молодые люди, критически оценивая свой жизненный путь и свои отношения с окружающим миром, поднимаются над данными им условиями и становятся субъектами деятельности. А для этого в процессе обучения создается такая атмосфера, при которой у студентов возникает потребность к творческому подходу в решении учебных задач, связанных, в частности, и с

изучением иностранного языка. Таким образом, жизненное самоопределение студентов становится жизненным планом, который возникает только тогда, когда студент постоянно размышляет над способами достижения конечного результата своей деятельности, в основе которой лежит жизненный план как план деятельности.

Итак, как показало исследование, для обоснования педагогических условий развития способности к жизненному самоопределению студентов вуза в процессе обучения необходимо следующее:

- формирование у студентов представления о сущности жизненного самоопределения в контексте как значимых личностных качеств, так и компетентности специалиста в избранной профессии с целью прояснения жизненных установок на личностный рост и конкретизации представлений о профессиональных предпочтениях;

- исследование особенностей жизненной позиции студентов с целью содействия им в осознании своей социальной роли в рамках формирования у них учебно-профессиональной мотивации;

- развитие у студентов способности целеполагания и планирования будущего через прояснение ими ценностно-смысловой сферы своей познавательной деятельности;

- расширение у студентов самосознания в рамках изучения их индивидуальных особенностей с целью содействия им в формировании адекватной самооценки;

- ознакомление студентов с техникой самопознания с целью развития у них рефлексивных способностей в ходе формирования практических навыков в использовании иностранного языка;

- развитие у студентов умения самоанализа с целью формирования у них мотивации к изучению иностранного языка;

- построение возможных вариантов личного и профессионального будущего студента с целью содействия ему в планировании индивидуальной профессиональной карьеры, а также коррекции жизненной стратегии через организацию собственной познавательной деятельности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. 1987. № 5.
2. Баранова А.Р., Валеев А.А. Психологический компонент обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/129-22391> (дата обращения: 28.10.2020)
3. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналит. Обзор / Акад. пед. и соц. Наук. Моск. психол.-соц. ин-т. М.: МПСИ: Флинта, 1998. 46 с.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Москва: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
5. Валеев А.А., Кондратьева И.Г. Возможности развития языковой личности в условиях неязыкового вуза // Модернизация педагогического образования: Сборник научных трудов Международного форума (3-5 июня 2015 г. г. Казань) / Под ред. Р.А. Валеевой. Казань: Издательство «Бриг», 2015. С. 64 – 73.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова Думка, 1988. 144 с.
7. Кобышева Л.И. Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 10 (октябрь). С. 76 – 80.
8. Константинова Е.Б. Вторичная занятость студентов как фактор формирования жизненных стратегий: автореф. дис. ... к.с. н. Екатеринбург, 2006. 21 с.
9. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
10. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4
11. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация идей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. Вып. 7. Инноватор – Bennet college. М., 1997. С. 177 – 184.
12. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Моск. пс.- соц. ин-т: Флинта, 2004. 672 с.
13. Шнякина В.М. Субъектность в процессе социального самоопределения молодежи: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Омск, 1999. 24 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Razvitie lichnosti v processe zhiznedeyatel'nosti. Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. 1987. № 5.
2. Baranova A.R., Valeev A.A. Psihologicheskij komponent obucheniya inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetah vuza. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/129-22391> (data obrashcheniya: 28.10.2020)
3. Bityanova N.R. Problema samorazvitiya lichnosti v psihologii: Analit. Obzor. Akad. ped. i soc. Nauk. Mosk. psihol.-soc. in-t. M.: MPSI: Flinta, 1998. 46 s.
4. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze. Moskva: Institut prakticheskoy psihologii, 1996. 304 s.
5. Valeev A.A., Kondrat'eva I.G. Vozmozhnosti razvitiya yazykovoj lichnosti v usloviyah neyazykovogo vuza. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnogo foruma (3-5 iyunya 2015 g. g. Kazan'). Pod red. R.A. Valeevoy. Kazan': Izdatel'stvo «Brig», 2015. S. 64 – 73.
6. Golovaha E.I. ZHiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi. Kiev: Naukova Dumka, 1988. 144 s.
7. Kobysheva L.I. Teoriya i praktika samoopredeleniya studentov v usloviyah vuza. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2014. № 10 (oktyabr'). S. 76 – 80.
8. Konstantinova E.B. Vtorichnaya zanyatost' studentov kak faktor formirovaniya zhiznennykh strategij: avtoref. dis. ... k.s. n. Ekaterinburg, 2006. 21 s.
9. Maksakova V.I. Pedagogicheskaya antropologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., stereotip. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. 208 s.
10. Semenov V.E. Cennostnye orientacii sovremennoj molodezhi. Sociologicheskie issledovaniya. 2007. № 4
11. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya idej obrazovaniya v prostranstve kul'tury. Novye cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkoly. Vyp. 7. Innovator – Bennet college. M., 1997. S. 177 – 184.
12. Fel'dshtejn D.I. Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitiya lichnosti. M.: Mosk. ps.- soc. in-t: Flinta, 2004. 672 c.
13. SHnyakina V.M. Sub'ektnost' v processe social'nogo samoopredeleniya molodezhi: avtoref. dis. ... kand. filosof, nauk. Omsk, 1999. 24 s.

*Korneva I.G., Senior Lecturer,
Kazan (Volga region) Federal University*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ABILITY FOR
LIFE SELF-DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS
IN THE PROCESS OF STUDYING**

Abstract: the problem of the life self-determination of young students in Russian society has always been at the center of attention, and today the modern stage of development of our country requires qualitatively new approaches to the organization of education for future specialists. This is due to the fact that, in the light of socio-economic transformations, the formation of such personal qualities, such moral attitudes and such social values would be in demand by public relations. Hence, the relevance of the study of the problem of life self-determination directly depends on the importance of solving the problem of self-determination and self-realization of student youth in the context of the formation of social, personal and professional competencies among young people. In this regard, it is necessary, as it seems to us, to determine the appropriate pedagogical conditions that would contribute to the development of the ability to self-determination of university students in the learning process, in particular, as part of their learning a foreign language. The article discusses in detail and substantiates the pedagogical conditions based on the specifics and patterns of the formation of the ability for life self-determination of university students, in particular, within the framework of their study of a foreign language. Also, great importance is attached to the activity of the students in the learning process, which contributes to the formation of personality subjectivity.

Keywords: educational process, educational activity, university students, foreign language, life self-determination, subject experience, life position, self-actualization, personal development

*Амбарцумян Н.А., старший преподаватель,
Аршинник С.П., кандидат педагогических наук, доцент,
Тхорев В.И., доктор педагогических наук, профессор,
Костенко Е.Г., кандидат педагогических наук,
Толстых О.С., старший преподаватель,*

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

АНАЛИЗ МНОГОЛЕТНЕЙ ДИНАМИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ГОРОДА КРАСНОДАРА

Аннотация: одной из основных задач реализации стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации является процесс физической подготовки подрастающего поколения.

До момента возрождения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» прослеживалась устойчивая тенденция снижения физической подготовленности детей и подростков. С внедрением комплекса ГТО наблюдается положительная динамика уровня физической подготовленности обучающихся города Краснодара.

В связи с этим возникла необходимость исследования, целью которого является подтверждения гипотезы о положительном воздействии Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» на физическую подготовленность школьников.

В многолетнем исследовании (в течение 7 лет) принимали участия студенты и преподаватели Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, а также более одиннадцати тысяч обучающихся различных школ города Краснодара.

Полученные в ходе исследования данные позволили констатировать тот факт, что уровень физической подготовленности мальчиков (юношей) и девочек (девушек) имеет тенденцию к повышению, что подтверждает гипотезу о позитивном влиянии Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» на степень физической подготовленности обучающихся.

Ключевые слова: готов к труду и обороне, физическая подготовленность, анализ данных

До недавнего времени подавляющее число публикаций, описывающих изменение параметров физической подготовленности детей и подростков в отечественных научных журналах, свидетельствовали о наличии стабильной тенденции снижения физической подготовленности подрастающего поколения [1, 5, 8, 11, 12]. Однако, с момента возрождения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» подобных публикаций стало значительно меньше. При этом участились исследования, свидетельствующие о существенном прогрессе в отношении физической подготовленности населения [2, 4, 6]. В связи с этим очевиден вопрос: действительно ли данный прогресс вызван возрождением Комплекса или это лишь кажущееся впечатление?

Для исследования данного вопроса нами была изучена многолетняя динамика уровня физической подготовленности детей школьного возраста города Краснодара: до момента внедрения ГТО (2012 год) и спустя определенное время – 7 лет (2019 г). Выбор указанного периода был неслучайным: именно с 2011-2012 учебного года в городе Краснодаре была внедрена программа мониторинга физической подготовленности школьников, иден-

тичная испытаниям действующего комплекса ГТО [3, 10, 13]

По нашему мнению, повышение уровня физической подготовленности детей неотрывно связано с внедрением Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в современную жизнь всего населения страны и в первую очередь подрастающего поколения. Таким образом, исследование заключалось в подтверждение гипотезы о положительном воздействии комплекса ГТО на физическую подготовленность школьников города Краснодара.

В исследовании были задействованы 11400 обучающихся шести общеобразовательных организаций г. Краснодара, в том числе 5683 мальчика и 5717 девочек.

Полученные в ходе мониторинга результаты были подвергнуты математико-статистической обработке и сравнительному анализу физической подготовленности обучающихся 1-10 классов. [7, 9]. Сравнение осуществлялось между сверстниками, проживавшими и обучавшимися в городе Краснодаре в 2012-м и в 2019-м гг. Обследование проводилось по шести контрольным упражнениям (тестам), соответствующим испытаниям ВФСК ГТО.

Анализ данных, включающих результаты и сопоставительные показатели мальчиков и юношей свидетельствует, что за прошедшие 7 лет уровень физической подготовленности, в целом, возрос почти на 6%. Однако по большинству испытаний (бегу «на скорость», «на координацию», «на вы-

носливость», а также «прыжкам в длину») уровень подготовленности мальчиков, обучавшихся в 2012-м году и их сверстников, обучавшихся в 2019-м гг, практически не изменились, т.к. общий прирост составил менее одного процента (рис. 1).

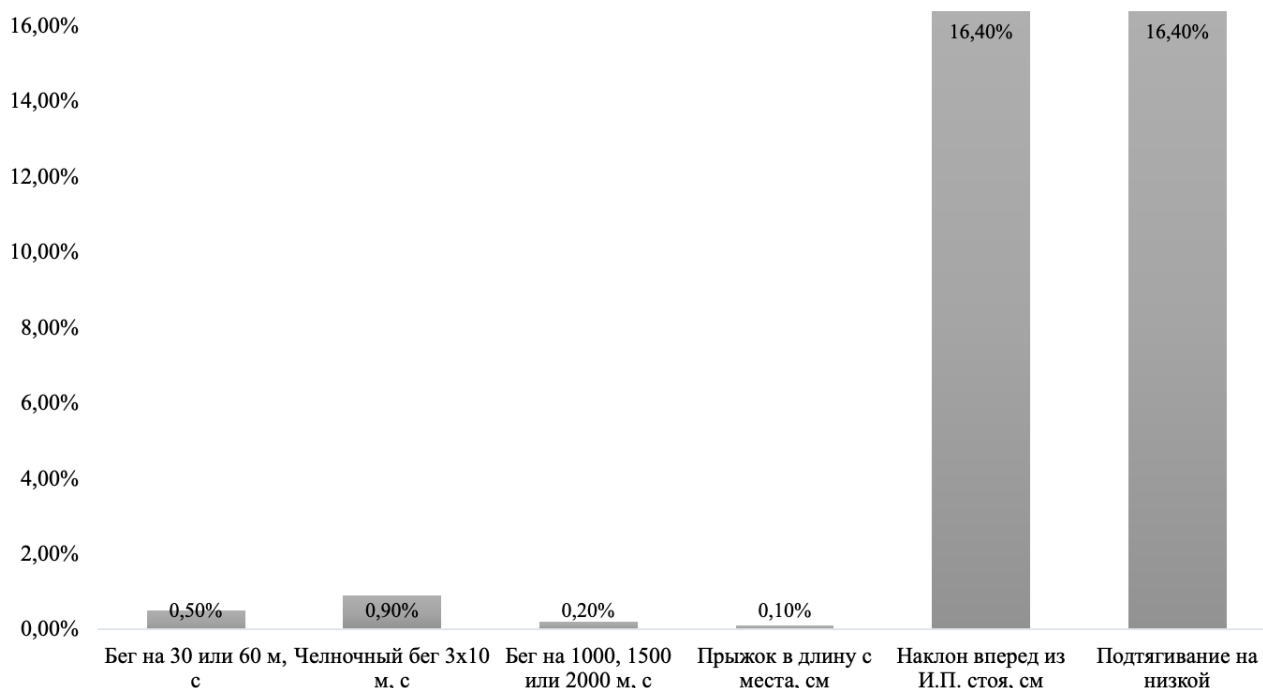


Рис. 1. Динамика физической подготовленности мальчиков (юношей) (%), обучающихся в городе Краснодаре в 2012 и в 2019 гг.

Вместе с тем, по тестам «Наклон вперед из исходного положения стоя» (табл. 1) и «Подтягива-

ние из виса» (табл. 2) зафиксирован общий прирост, составивший более 16-ти %.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов теста «Наклон вперед из исходного положения стоя» (см) мальчиков (юношей), обучающихся в городе Краснодаре в 2012 и в 2019 гг.

Класс	возраст (лет)	результаты, 2012 г X±m	результаты, 2019 г X±m	p	T _{пр}
Класс 1	7-8 лет	1,7±0,36	3,3±0,74	>0,05	+94,1%
Класс 2	8-9 лет	2,4±0,25	1,5±0,42	>0,05	-37,5%
Класс 3	9-10 лет	2,8±0,31	2,2±0,44	>0,05	-21,4%
Класс 4	10-11 лет	2,7±0,35	3,6±0,43	>0,05	+33,3%
Класс 5	11-12 лет	0,6±0,35	1,1±0,28	>0,05	+83,3%
Класс 6	12-13 лет	2,0±0,35	2,4±0,56	>0,05	+20,0%
Класс 7	13-14 лет	1,8±0,38	2,5±0,36	>0,05	+38,9%
Класс 8	14-15 лет	5,5±0,38	3,4±0,49	<0,01	-38,2%
Класс 9	15-16 лет	5,7±0,39	5,7±0,50	>0,05	0,0%
Класс 10	6-17 лет	5,8±0,53	5,3±1,10	>0,05;	-8,6%
Средняя динамика:					+16,4%

Таблица 2

**Сравнительный анализ результатов теста «Подтягивание из виса» (раз)
мальчиков (юношей), обучающихся в городе Краснодаре в 2012 и в 2019 гг.**

Класс	возраст (лет)	результаты, 2012 г $X \pm m$	результаты, 2019 г $X \pm m$	p	$T_{пр}$
Класс 1	7-8 лет	2,0±0,22	2,7±0,31	>0,05	+35,0%
Класс 2	8-9 лет	1,7±0,14	2,8±0,20	<0,001	+64,7%
Класс 3	9-10 лет	2,2±0,19	3,3±0,26	<0,001	+50,0%
Класс 4	10-11 лет	2,2±0,16	2,6±0,23	>0,05	+18,2%
Класс 5	11-12 лет	2,3±0,16	3,2±0,15	<0,001	+39,1%
Класс 6	12-13 лет	3,1±0,23	3,8±0,35	>0,05	+22,6%
Класс 7	13-14 лет	5,6±0,29	4,5±0,24	<0,05	-19,6%
Класс 8	14-15 лет	7,4±0,30	6,0±0,30	<0,001	-18,9%
Класс 9	15-16 лет	7,9±0,33	7,7±0,37	>0,05;	-2,5%
Класс 10	6-17 лет	9,9±0,43	7,5±0,76	<0,01;	-24,2%
Средняя динамика:					+16,4%

Таким образом, заметно возросли показатели силы и гибкости, которые, по сути, и определили общий положительный прирост результатов.

Вместе с тем, анализ динамики результатов физической подготовленности по классам (возрастам) свидетельствует, что в начальных, а также большинстве средних классов (за исключением 8-х и 9-х классов) имеется тенденция к повышению уровня развития физических качеств. Однако в 8-10-х классах, наоборот, зафиксирована отрицательная динамика (т.е. снижение общего уровня физической подготовленности). Установлено, что в начальных классах изменения физической подготовленности оказались более существенные (в среднем, +10,2%), чем в средних (прирост +4,6%), а также в старших классах (в 10-м классе зафиксирован регресс на уровне – 6,2%).

Таким образом, можно констатировать, что за прошедшие 7 лет уровень физической подготов-

ленности мальчиков (юношей) имеет тенденцию к повышению, что, по всей видимости, свидетельствует о положительном воздействии комплекса ГТО на общий уровень физической подготовленности современных школьников мужского пола. Однако степень данного влияния еще недостаточна, что, в том числе подтверждается неравнозначностью выраженности динамики показателей: одни физические качества возросли более существенно, другие, – незначимо или, вообще остались без изменения.

В сравнении с мальчиками, у девочек произошли несколько другие изменения. Так анализ данных, характеризующих многолетнюю динамику физической подготовленности девочек (девушек), свидетельствует о том, что большинство исследуемых параметров физической подготовленности (за исключением силовых) у них возросли (рис. 2).

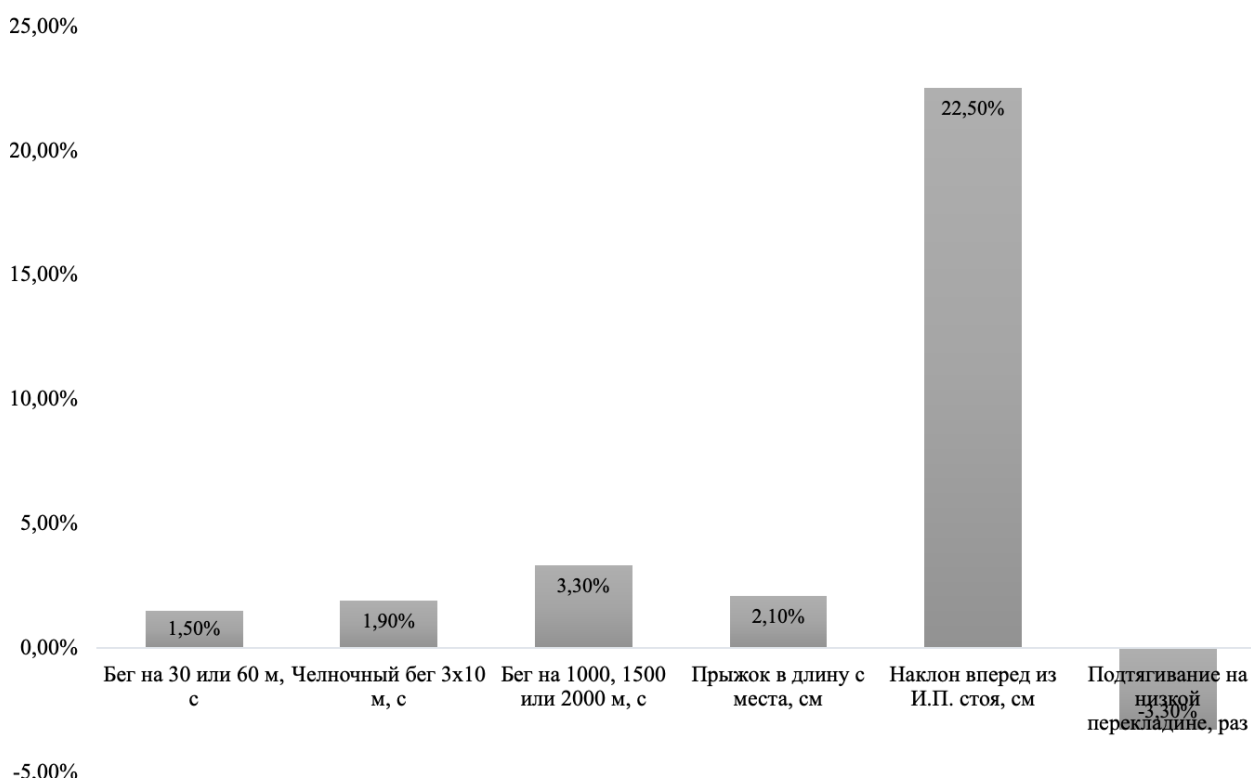


Рис. 2. Динамика физической подготовленности девочек (девушек) (%), обучающихся в городе Краснодаре в 2012 и в 2019 гг.

При этом положительный прирост показателей, характеризующих параметры быстроты, ловкости, выносливости, гибкости и скоростно-силовых способностей, оказался у девочек несколько больше, чем у мальчиков. В то же время параметры собственно силовых способностей у девочек снизились, в среднем, на 3,3%. Таким образом,

общий (совокупный) прирост физической подготовленности девочек (девушек) составил 4,5%. При этом основной «вклад» в данную положительную динамику внесли параметры гибкости, степень которых возросла более чем на 20% (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов теста «Наклон вперед из исходного положения стоя» (см) девочек (девушек) – обучающихся в городе Краснодаре в 2012 и в 2019 гг.

Класс	возраст (лет)	результаты, 2012 г. $X \pm m$	результаты, 2019 г. $X \pm m$	p	$T_{пр}$
Класс 1	7-8 лет	4,6±0,30	8,6±0,63	<0,001	+87,0%
Класс 2	8-9 лет	5,1±0,29	4,9±0,45	>0,05;	-3,9%
Класс 3	9-10 лет	6,0±0,31	6,4±0,59	>0,05	+6,7%
Класс 4	10-11 лет	6,7±0,32	7,0±0,50	>0,05	+4,5%
Класс 5	11-12 лет	5,2±0,36	4,9±0,34	>0,05	-5,8%
Класс 6	12-13 лет	5,2±0,38	7,2±0,68	<0,05	+38,5%
Класс 7	13-14 лет	6,5±0,48	8,8±1,25	>0,05	+35,4%
Класс 8	14-15 лет	8,8±0,40	8,6±0,49	>0,05	-2,3%
Класс 9	15-16 лет	10,1±0,40	12,0±0,56	<0,01	+18,8%
Класс 10	6-17 лет	10,4±0,42	15,2±0,94	<0,001	+46,2%
Средняя динамика:					+22,5 %

В сравнении с мальчиками динамика физической подготовленности девочек по классам испытывает разнонаправленную изменения: от класса к классу то в «положительную», то в «отрицательную» сторону. Однако среднестатистический прирост в начальных и средних классах примерно одинаков и, в среднем, составляет около +4%. Наиболее значимый прирост (более десяти процентов) у обучающихся женского пола оказался в 1-х и 10-х классах.

Таким образом, можно заключить, что за прошедшие 7 лет уровень физической подготовленности девочек и девушек также имеет положительную динамику, что подтверждает тезис о позитивном влиянии Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» на степень их физической подготовленности. Дру-

гими объективными причинами прирост, по нашему мнению, не может быть объяснен, поскольку предыдущие проведенные нами аналогичные исследования [3] констатировали отрицательную динамику общего уровня физической подготовленности, составляющую, в среднем – 8,4%.

Анализ многолетней динамики физической подготовленности школьников города Краснодара показал, что происшедшие за 7 лет (с 2012 по 2019 гг.) изменения физической подготовленности школьников, в целом, можно охарактеризовать как «положительные», установленные позитивные изменения, прежде всего, обусловлены внедрением в процесс физического воспитания обучающихся общеобразовательных организаций современного комплекса ГТО.

Литература

1. Александров В.И., Чижова Е.С. Мониторинг физического состояния детей, посещающих общеобразовательные учреждения // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 4. С. 40 – 42.
2. Аршинник С.П., Лысенко В.В., Костенко Е.Г. К вопросу об оценке физической подготовленности обучающихся общеобразовательных организаций на основе результатов выполнения нормативов комплекса «Готов к труду и обороне» // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 203 – 216. doi: 10.32744/pse.2020.4.14
3. Аршинник С.П., Тхорев В.И. Многолетняя динамика физического развития и подготовленности школьников г. Краснодара // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: Труды научно-исследовательского института проблем физической культуры и спорта КГУФКСТ / под ред. доктора педагогических наук, профессора А.И. Погребного. Краснодар: КГУФКСТ, 2011. Т. 13. С. 22 – 30.
4. Аршинник С.П., Лысенко В.В., Костенко Е.Г., Толстых О.С. Особенности планирования и реализации программы подготовки к испытаниям комплекса "Готов к труду и обороне" с учетом приоритетов школьников России (на примере подростков 13-15 лет) // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 21.
5. Бальсевич В.К., Шагалиева Ю.Н. Педагогическая реализация результатов мониторинга физической подготовленности школьников 9-10 лет в условиях Западной Сибири // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 6. С. 18 – 20.
6. Костенко Е.Г., Аршинник С.П., Лысенко В.В. Особенности формирования программы испытаний комплекса ГТО для детей школьного возраста // В книге: Культура. Наука. Образование: актуальные вопросы: Монография / БОУ ВО «Чувашский государственный институт культуры и искусств» Минкультуры Чувашии. Чебоксары, 2020. С. 126 – 138.
7. Костенко Е.Г., Мирзоева Е.В., Лысенко В.В. Анализ и статистическая обработка данных спортивно-педагогических исследований: Монография Чебоксары, 2019.
8. Лёвущин С.П. Динамика физического развития школьников Ульяновска // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 1. С. 56 – 59.
9. Лысенко В.В., Костенко Е.Г. Обработка и учет приоритетов граждан России при планировании и реализации программы испытаний комплекса "Готов к труду и обороне" // В книге: Культура. Наука. Образование: современные тренды Чебоксары, 2020. С. 104 – 113.
10. Лысенко В.В., Аршинник С.П., Костенко Е.Г. Динамика показателей физического развития детей школьного возраста, обучавшихся в общеобразовательных организациях в 2011, 2015 и 2019 годах // В книге: Теоретические и практические аспекты педагогики: Монография / БУ ЧР ДПО "Чувашский республиканский институт образования". Чебоксары, 2020. С. 81 – 94.
11. Семенов Л.А. Мониторинг и проблемы физического воспитания детей и подростков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2014. № 2. С. 49 – 52.

12. Синявский Н.И., Китайкина Н.А. Мониторинг физической подготовленности и здоровья школьников Среднего Приобья // Успехи современного естествознания. 2009. № 3. С. 62 – 63.

13. Соколов В.Л., Костенко Е.Г., Лысенко В.В., Толстых О.С., Амбарцумян Н.А. Анализ динамики уровня физической подготовленности учащихся при различных вариантах прохождения видов программного материала // Современный ученый. 2020. № 1. С. 89 – 93.

References

1. Aleksandrov V.I., CHizhova E.S. Monitoring fizicheskogo sostoyaniya detej, poseshchayushchih obshche-obrazovatel'nye uchrezhdeniya. Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2005. № 4. S. 40 – 42.

2. Arshinnik S.P., Lysenko V.V., Kostenko E.G. K voprosu ob ocenke fizicheskoy podgotovlennosti obuchayushchihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacii na osnove rezul'tatov vypolneniya normativov kompleksa «Gotov k trudu i oborone». Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 4 (46). S. 203 – 216. doi: 10.32744/pse.2020.4.14

3. Arshinnik S.P., Thorev V.I. Mnogoletnyaya dinamika fizicheskogo razvitiya i podgotovlennosti shkol'nikov g. Krasnodara. Aktual'nye voprosy fizicheskoy kul'tury i sporta: Trudy nauchno-issledovatel'skogo instituta problem fizicheskoy kul'tury i sporta KGUFKST. pod red. doktora pedagogicheskikh nauk, professora A.I. Pogrebnogo. Krasnodar: KGUFKST, 2011. T. 13. S. 22 – 30.

4. Arshinnik S.P., Lysenko V.V., Kostenko E.G., Tolstyh O.S. Osobennosti planirovaniya i realizacii programmy podgotovki k ispytaniyam kompleksa "Gotov k trudu i oborone" s uchetom prioritetov shkol'nikov Rossii (na primere podrostkov 13-15 let). Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2020. T. 8. № 3. S. 21.

5. Bal'sevich V.K., SHagalieva YU.N. Pedagogicheskaya realizaciya rezul'tatov monitoringa fizicheskoy podgotovlennosti shkol'nikov 9-10 let v usloviyah Zapadnoj Sibiri. Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2006. № 6. S. 18 – 20.

6. Kostenko E.G., Arshinnik S.P., Lysenko V.V. Osobennosti formirovaniya programmy ispytaniy kompleksa GTO dlya detej shkol'nogo vozrasta. V knige: Kul'tura. Nauka. Obrazovanie: aktual'nye voprosy: Monografiya. BOU VO «CHuvashskij gosudarstvennyj institut kul'tury i iskusstv» Minkul'tury CHuvashii. CHEboksary, 2020. S. 126 – 138.

7. Kostenko E.G., Mirzoeva E.V., Lysenko V.V. Analiz i statisticheskaya obrabotka dannyh sportivno-pedagogicheskikh issledovaniy: Monografiya CHEboksary, 2019.

8. Lyovushkin S.P. Dinamika fizicheskogo razvitiya shkol'nikov Ul'yanovska. Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2005. № 1. S. 56 – 59.

9. Lysenko V.V., Kostenko E.G. Obrabotka i uchet prioritetov grazhdan Rossii pri planirovanii i realizacii programmy ispytaniy kompleksa "Gotov k trudu i oborone". V knige: Kul'tura. Nauka. Obrazovanie: sovremennye trendy CHEboksary, 2020. S. 104 – 113.

10. Lysenko V.V., Arshinnik S.P., Kostenko E.G. Dinamika pokazatelej fizicheskogo razvitiya detej shkol'nogo vozrasta, obuchavshihsya v obshcheobrazovatel'nyh organizaciyah v 2011, 2015 i 2019 godah. V knige: Teoreticheskie i prakticheskie aspekty pedagogiki: Monografiya. BU CHR DPO "CHuvashskij respublikanskij institut obrazovaniya". CHEboksary, 2020. S. 81 – 94.

11. Semenov L.A. Monitoring i problemy fizicheskogo vospitaniya detej i podrostkov. Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2014. № 2. S. 49 – 52.

12. Sinyavskij N.I., Kitajkina N.A. Monitoring fizicheskoy podgotovlennosti i zdorov'ya shkol'nikov Srednego Priob'ya. Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2009. № 3. S. 62 – 63.

13. Sokolov V.L., Kostenko E.G., Lysenko V.V., Tolstyh O.S., Ambarcumyan N.A. Analiz dinamiki urovnya fizicheskoy podgotovlennosti uchashchihsya pri razlichnyh variantah prohozhdeniya vidov programmogo materiala. Sovremennyy uchenyj. 2020. № 1. S. 89 – 93.

*Ambartsumyan N.A., Senior Lecturer,
Arshinnik S.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tkhorev V.I., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Kostenko E.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Tolstykh O.S., Senior Lecturer,
Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism*

ANALYSIS OF THE LONG-TERM DYNAMICS OF PHYSICAL FITNESS OF SCHOOL-AGE CHILDREN IN THE CITY OF KRASNODAR

Abstract: one of the main tasks of implementing the strategy for the development of physical education and sports in the Russian Federation is the process of physical training of the younger generation.

Until the revival of the All-Russian Sports Complex "Ready for Work and Defense", there was a steady trend of reducing the physical fitness of children and adolescents. With the introduction of the RWD complex, there is a positive trend in the level of physical fitness of students in the city of Krasnodar.

In this regard, there was a need for research, the purpose of which is to confirm the hypothesis about the positive impact of the All-Russian Sports complex "Ready for Work and Defense" on the physical fitness of school-children.

The long-term study (for 7 years) involved students and teachers of the Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, as well as more than eleven thousand students from various schools in the city of Krasnodar.

The data obtained in the course of the study allowed stating the fact that the level of physical fitness of boys (young men) and girls (young women) tends to increase, which confirms the hypothesis about the positive impact of the All-Russian Sports Complex "Ready for Work and Defense" on the degree of physical fitness of students.

Keywords: ready for work and defense, physical fitness, data analysis

*Юданов П.М., кандидат технических наук, старший преподаватель,
Академия гражданской защиты МЧС России*

ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ МЧС РОССИИ

Аннотация: настоящая статья раскрывает специфику преподавания материаловедения в вузах МЧС России. Выявлено, что дисциплина «Материаловедение и технология материалов» изучается в рамках учебной программы образовательными организациями МЧС России. Анализ рабочих программ дисциплины в Санкт-Петербургском университете Государственной противопожарной службы МЧС России, Академии гражданской защиты (АГЗ) МЧС России показал, что на самостоятельное изучение дисциплины отводится до 50% времени, что непосредственно влияет на усвояемость знаний, где в качестве основной формы самостоятельной подготовки студентам предлагается чтение дополнительных источников литературы без закрепления полученных знаний. Для повышения мотивации к изучению дисциплины автором предлагается совершенствовать формы самостоятельной подготовки обучающихся, используя набор электронных инструментов, включающих в себя: видеолекции; тренажеры для отработки навыков с помощью теоретического материала; тестовые задания для проверки степени полученных знаний; лабораторные практикумы с возможностью выполнения в компьютерной среде без специального оборудования. Использование электронных образовательных ресурсов на кафедрах вузов МЧС России при изучении курса материаловедения позволит повысить итоговые знания по прохождению курса и значимость дисциплины в рамках учебной программы в целом.

Ключевые слова: материаловедение, вузы МЧС, компетентностный подход, рабочая программа, электронные ресурсы

В современных условиях возрастает потребность в подготовке квалифицированных специалистов по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям, основная деятельность которых направлена на предотвращение и профилактику стихийных бедствий, вызванных возникновением пожарных ситуаций. Вместе с тем востребованность профессии инженеров пожарной безопасности на рынке труда остается достаточно высокой ввиду огромной нагрузки и специфических особенностей профессии, исходя из этого, потребность в новых специалистах существует всегда. С каждым годом увеличивается количество обучающихся, отдавших свое предпочтение образовательным организациям МЧС России, где на текущий момент в вузах МЧС обучаются около 10 тысяч человек, несмотря на многоэтапные вступительные испытания по годности абитуриентов к обучению в высшем учебном заведении по таким параметрам, как возраст, результаты сдачи единого государственного экзамена дисциплин, необходимых для поступления; состояние здоровья, уровень физической подготовленности, категория профессиональной пригодности кандидатов [6].

Наибольшее количество первокурсников на текущий период обучаются в Санкт-Петербургском университете Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России. Так, например, в рамках Академии государственной противопожарной службы МЧС России г. Москва за суммарное время обучения было подготов-

лено более 30 тысяч инженеров пожарной безопасности, из которых 7% составляют специалисты из различных иностранных государств.

Таким образом, высокий уровень подготовки обучающихся в вузах МЧС России во многом определяется эффективностью организации учебной подготовки с целью формирования соответствующих профессиональных компетенций. Модернизация всей образовательной системы с ориентацией на личность будущего специалиста побуждает осуществлять профессорско-преподавательским составом кафедр институтов системы МЧС России перестройку своей деятельности в русле компетентностного подхода, специфика которых предполагает гармоничное сочетание компетенций, вырабатываемых на занятиях дисциплин технического профиля. Согласно позиции Д.В. Флегонтова, каждая дисциплина имеет свои индивидуальные особенности в формировании у будущих специалистов общих и предметных компетенций [9].

Материаловедение входит в число основных дисциплин, формирующих инженерное образование студентов технических высших учебных заведений, в том числе и образовательных организаций МЧС России. Необходимость изучения основ материаловедения всеми студентами технических высших учебных заведений, включая студентов тех направлений и специальностей, для которых материаловедение не является профилирующей дисциплиной, является в настоящее время обще-

признанной. Применительно для кафедр вузов МЧС, изучение материаловедения необходимо для того, чтобы студенты примерно представляли основные физические законы и закономерности поведения материалов.

В своем пособии Г.М. Волков, В.М. Зуев материаловедением называют область науки и техники, которая изучает материалы, их свойства и оптимальные способы применения [1]. В свою очередь В.С. Кушнер и др. приводят такое определение материаловедения: наука, изучающая связь между составом, строением и свойствами материалов, а также их изменения при различных внешних воздействиях (тепловом, механическом, химическом и т.д.) [4]. В качестве главной практической задачи материаловедения исследователи выделяют изыскание оптимального состава и способа обработки материалов для придания им заданных свойств.

Современное материаловедение делят на два вида:

1. Прикладное – изучает материалы, используемые в определенной области техники. Такие знания специалисты получают обычно самостоятельно в зависимости от того, с какими материалами и в какой сфере придется работать.

2. Общее – позволяет изучать все виды материалов, которые используются в разных областях науки и техники. Изучить подробно каждый материал невозможно, поэтому программу вузов продумывают так, чтобы студенты узнали о свойствах самых востребованных в современном производстве материалов.

Помимо особенностей материалов, студенты изучают взаимосвязь материалов и технологий, анализируют использование тех или иных материалов применительно к будущей специальности.

До недавнего времени учебники по материаловедению были ориентированы преимущественно на будущих материаловедов и машиностроителей [1]. Например, на кафедре механики и инженерной графики Академии ГПС МЧС России дисциплине «Материаловедение и технология материалов» отводится около 60 аудиторных часов [5]. В Академии гражданской защиты (АГЗ) МЧС России г. Химки имеется кафедра химии и материаловедения, где дисциплина не является профильной для подготовки любых специальностей Академии, также она не является продолжением или прямой базой или логической частью цепочки дисциплин [3]. Также и в Санкт-Петербургском университете Государственной противопожарной службы МЧС России на кафедре пожарной безопасности технологических процессов и производств дисциплина

не является основной, где общая трудоемкость курса составляет 3 зачетных единицы. В рамках очного обучения из 108 часов на самостоятельную подготовку дисциплины учащимся отводится 54 часа, а на заочном отделении – 98 часов, где совершенно понятно, что самостоятельная подготовка студентов не реализуется в рекомендуемых объемах ввиду ряда причин: 1) слишком большой пласт работы отводится студентам вузов МЧС на изучение нового материала дисциплины с учетом существующей загруженности по основным предметам; 2) в качестве основной формы самостоятельной работы предлагается чтение дополнительных источников литературы без закрепления полученных знаний и осознания возможности использования их в своей будущей профессии.

Обращаясь к рабочей программе дисциплины «Материаловедение и технология материалов» Академии гражданской защиты (АГЗ) МЧС России можно сказать, тематика заданий практически не дублирует лекционный материал, что является положительным моментом в методике преподавания, однако курс крайне ограничен в объеме (54 аудиторных часа), где в процессе изучения дисциплины выполняется всего одна контрольная работа, состоящая из четырех заданий (расчетно-графических работ). Специфика дисциплины сохраняет направленность в области металлургии, а также инженеров машино- и приборостроительного профилей, включая в себя некоторые элементы механического поведения материалов, в том числе и при пожаре, что является не достаточным при изучении дисциплин специальных кафедр вузов МЧС России в реальном положении дел. Стоит отметить, что на самостоятельное изучение из 72 часов отводится всего 18, что значительно меньше, чем в других образовательных организациях МЧС России, тем самым увеличивается вероятность преподавания основной части курса в рамках урочной деятельности. Специфика обучения в вузах МЧС обусловлена тем, что преподавание дисциплины «Материаловедение и технология материалов» на каждой из кафедр необходимо для того, чтобы подчеркнуть, что вопреки обычной практике, предмет не отнесет к кафедре механики или физики.

Как показывает многолетняя педагогическая практика, обучение студентов, не имеющих специальной подготовки в области материаловедения или технологии машиностроения, по учебникам, рассчитанным на углубленное изучение предметов по этим специальностям, связано с определенными трудностями для них. В особой степени эти трудности испытывают студенты заочной формы

обучения. В то же время неизбежны трудности, связанные с отбором материала при создании сжатого общего курса материаловедения.

С целью сосредоточения внимания студентов на основных положениях предмета «Материаловедение» в изложении каждой из тем преобладают данные качественного, а не количественного характера, приведены только основные теоретические закономерности, числовые данные для многих параметров округлены. При необходимости обучающийся может использовать более точные значения величин, которые приведены в специальной литературе.

Для углубленного усвоения материала и закрепления основных теоретических положений материаловедения в состав учебной литературы введены контрольные задания в виде лабораторных работ в оптимальном объеме для данного уровня изучения дисциплины. При построении лабораторных работ авторы предусмотрели возможность самостоятельного выполнения работ обучающимися, в том числе студентами безотрывных форм обучения (дистанционное обучение, заочная форма обучения), однако, доля самостоятельной работы обучающихся увеличивается, где студенты остро нуждаются в контроле со стороны преподавателя (это особенно важно в первые годы обучения).

Таким образом, проведенный мониторинг эффективности рабочих учебных планов и учебных программ вузов МЧС России по заданным критериям показал, что в основном их содержание соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Профильная направленность рабочих учебных планов вузов МЧС России и учебных программ обеспечивает подготовку выпускников вузов МЧС России к установленным видам профессиональной деятельности. Соотношение теоретических и практических занятий в вузах МЧС России отвечает требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Обращаясь к вопросам организации процесса обучения в вузах МЧС России, М.И. Фалеев, А.П. Елисеев, Д.Б. Икрамов рассуждают о том, что эффективность усвоения знаний в рамках преподаваемого курса, возможность применения полученной теоретической базы в будущей профессии зависит от рабочего плана и программ подготовки курсантов по читаемой дисциплине [8]. В контексте нашего исследования, исходя из анализа рабочих программ дисциплины «Материаловедение и технология материалов», мы предлагаем совершенствовать самостоятельную подготовку обу-

чающихся, используя дистанционные формы обучения.

Основной причиной отсутствия должного внимания к самостоятельной подготовке неосновных дисциплин в вузах МЧС выступает, по мнению Г.Б. Свидзинской, А.С. Свидзинской, низкая мотивация обучаемых, что снижает уровень освоения материала [7]. Преподаватель, в первую очередь, должен создать банк знаний, в котором каждый обучающийся способен найти информацию для саморазвития и профессионального роста, а также создать с помощью новых технологий обучения условия и возможности этого саморазвития.

В связи с этим для более качественной подготовки учащихся к дисциплине по материаловедению требуется построить самостоятельную работу таким образом, чтобы вызвать интерес к предмету, поэтому в учебный процесс активно внедряются электронные ресурсы, реализуемые посредством образовательных платформ.

Согласно позиции А.А. Грешных, М.Е. Шкиронова, применительно к студентам вузов МЧС отмечается острая потребность в более широком внедрении электронного обучения: применении компьютерных систем обучения с соблюдением требований компетентного подхода и использованием при этом современных информационных и педагогических технологий [2, 10].

Как показывает практика, студенты глубже и увереннее осваивают учебный материал, используя электронные технологии. Результаты итоговых тестов, организованных с использованием электронных курсов, выявили более высокие результаты и показали дальнейший интерес к учебе по сравнению с традиционными подходами обучения студентов.

Курс для самостоятельного изучения предлагается представить в виде совокупности электронных инструментов, включающих в себя [2, 11]:

- видеолекции;
- тренажеры для отработки навыков с помощью теоретического материала;
- тестовые задания для проверки степени полученных знаний;
- лабораторные практикумы с возможностью выполнения в компьютерной среде без специального оборудования.

Таким образом, использование электронных образовательных ресурсов для самостоятельной подготовки обучающихся по дисциплине «Материаловедение» позволят студентам вузов МЧС России осуществлять детальное знакомство с материалами курса при минимальной помощи преподавателя, наличии промежуточного и итогового

контроля, выполняемого системой электронного обучения автоматически на основе качества выполненных заданий. В заключении стоит подчеркнуть, что контроль и поддержка со стороны преподавателей чрезвычайно важны для студентов вузов МЧС России, поскольку им приходится самостоятельно решать огромное количество задач. Для решения этой проблемы в связи с изменением смысла образовательной парадигмы, нацеленной не только на формирование общих и предметных компетенций, а развитие гармоничной и всесто-

ронне развитой личности будущего специалиста в целом, было предложено создать электронные ресурсы по дисциплине «Материаловедение и технология материалов», поскольку данный вид обучения вызывает большой интерес у студентов. Они могут самостоятельно проводить эксперименты, проводить самотестирование и заниматься внеурочной деятельностью в электронной среде, поскольку содержание обучения является общедоступным.

Литература

1. Волков Г.М., Зуев В.М. *Материаловедение: учебник для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 400 с.
2. Грешных А.А. *Педагогическая технология управления подготовкой специалистов пожарно-спасательного профиля в вузах МЧС России: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08*. Санкт-Петербург, 2006. 47 с.
3. Кафедра химии и материаловедения // Академия гражданской защиты МЧС России. URL: https://amchs.ru/about_the_university/struktura/kafedry/khimii-i-materialovedeniya-77/ (дата обращения: 09.01.2021)
4. Кушнер В.С., Верещака А.С., Схиртладзе А.Г., Негров Д.А., Бургонова О.Ю. *Материаловедение: учеб. для студентов вузов*. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008. 232 с.
5. Преподаваемые дисциплины. Академия ГПС МЧС России. URL: <https://academygps.ru/struktura-14/kafedry-31/kafedra-mekhaniki-i-inzhenernoy-grafiki-133/prepodavaemye-distipliny-2159/materialovedenie-i-tekhnologiya-materialov-2164/> (дата обращения: 16.01.2021)
6. Приказ МЧС РФ от 05.12.2018 N 571 «Об утверждении порядка и условий приема на обучение в образовательные организации высшего образования, находящиеся в ведении МЧС России» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 15.02.2019 N 53814) // Консультант плюс. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/42043> (дата обращения: 14.01.2021)
7. Свидзинская Г.Б., Свидзинская А.С. Особенности использования активных методов обучения на предметах химического цикла в вузах МЧС России // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2016. №2. С. 114 – 121.
8. Фалеев М.И., Елисеев А.П., Икрамов Д.Б. Некоторые вопросы организации процесса обучения в вузах МЧС России // *Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования*. 2014. № 2 (7). С. 2 – 14.
9. Флегонтов Д. В. Комплексность преподавания учебных дисциплин в учебных заведениях МЧС России, направленная на формирование у обучающихся профессиональных компетенций // *Наука и современность*. 2012. № 15-3. С. 107 – 111.
10. Шкитронов М.Е. Педагогические условия совершенствования подготовки инженеров пожарной безопасности в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин в вузах ГПС МЧС России: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2010. 208 с.
11. Vaganova O., Tuueva N., Smirnova Zh., Parsieva L, Aleshugina E. Features of training and retraining specialists in the technical sphere in higher educational institutions. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019. № 483. P. 1 – 5.

References

1. Volkov G.M., Zuev V.M. *Materialovedenie: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008. 400 s.
2. Greshnyh A.A. *Pedagogicheskaya tekhnologiya upravleniya podgotovkoj specialistov pozharno-spasatel'nogo profilya v vuzah MCHS Rossii: avtoreferat dis. ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08*. Sankt-Peterburg, 2006. 47 s.

3. Kafedra himii i materialovedeniya. Akademiya grazhdanskoj zashchity MCHS Rossii. URL: https://amchs.ru/about_the_university/struktura/kafedry/khimii-i-materialovedeniya-77/ (data obrashcheniya: 09.01.2021)
4. Kushner V.S., Vereshchaka A.S., Skhirtladze A.G., Negrov D.A., Burgonova O.YU. Materialovedenie: ucheb. dlya studentov vuzov. Omsk: Izd-vo OmGTU, 2008. 232 s.
5. Prepodavaemye discipliny. Akademiya GPS MCHS Rossii. URL: <https://academygps.ru/struktura-14/kafedry-31/kafedra-mekhaniki-i-inzhenernoy-grafiki-133/prepodavaemye-distsipliny-2159/materialovedenie-i-tehnologiya-materialov-2164/> (data obrashcheniya: 16.01.2021)
6. Prikaz MCHS RF ot 05.12.2018 N 571 «Ob utverzhdenii poryadka i uslovij priema na obuchenie v obrazovatel'nye organizacii vysshego obrazovaniya, nahodyashchiesya v vedenii MCHS Rossii» (Zaregistrovano v Minyuste RF 15.02.2019 N 53814). Konsul'tant plyus. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/42043> (data obrashcheniya: 14.01.2021)
7. Svidzinskaya G.B., Svidzinskaya A.S. Osobennosti ispol'zovaniya aktivnyh metodov obucheniya na predmetah himicheskogo cikla v vuzah MCHS Rossii. Nauchno-analiticheskij zhurnal «Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MCHS Rossii». 2016. №2. S. 114 – 121.
8. Faleev M.I., Eliseev A.P., Ikramov D.B. Nekotorye voprosy organizacii processa obucheniya v vuzah MCHS Rossii. Strategiya grazhdanskoj zashchity: problemy i issledovaniya. 2014. № 2 (7). S. 2 – 14.
9. Flegontov D. V. Kompleksnost' prepodavaniya uchebnyh disciplin v uchebnyh zavedeniyah MCHS Rossii, napravlennaya na formirovanie u obuchayushchihsya professional'nyh kompetencij. Nauka i sovremennost'. 2012. № 15-3. S. 107 – 111.
10. SHkitronov M.E. Pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya podgotovki inzhenerov pozharnoj bezopasnosti v processe izucheniya obshcheprofessional'nyh disciplin v vuzah GPS MCHS Rossii: dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08. Sankt-Peterburg, 2010. 208 s.
11. Vaganova O., Tuaeveva N., Smirnova Zh., Parsieva L, Aleshugina E. Features of training and retraining specialists in the technical sphere in higher educational institutions. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019. № 483. P. 1 – 5.

*Yudanov P.M., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia*

TEACHING MATERIALS SCIENCE IN UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Abstract: this article reveals the specifics of teaching materials science in universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia. It is revealed that the discipline «Materials Science and Technology of Materials» is not specialized in educational organizations of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Analysis of the work programs of the discipline at the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, the Academy of Civil Protection (ACP) EMERCOM of Russia has shown that for the independent study discipline shall be up to 50% of the time, which directly affects the absorption of knowledge, where the main form of training is offered independently of the reading of additional literature sources without training. To increase motivation to study the discipline, the author suggests improving the forms of independent training, using a set of electronic tools, including: video lectures; simulators for practicing skills using theoretical material; test tasks to check the degree of knowledge gained; laboratory workshops with the possibility of performing in a computer environment without special equipment. The use of electronic educational resources in the departments of the universities of EMERCOM of Russia while studying materials science will improve the outcome knowledge after completing the course and significance of the discipline in the curriculum as a whole.

Keywords: materials science, universities of the Ministry of Emergency Situations, competence approach, work program, electronic resources

*Доценко Н.С., старший преподаватель,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: статья посвящена исследованию перспектив использования искусственного интеллекта в теории и практике преподавания иностранных языков. Автором обосновывается положение о том, что digital-технологии являются непосредственными участниками и, одновременно с этим, инициаторами формулирования новой парадигмы образования. Данный тезис аргументируется через призму влияния искусственного интеллекта на механизм и систему реализации образовательной деятельности и достигаемых с его помощью результатов. Рассматриваются преимущества использования искусственного интеллекта в решении приоритетных задач обучения иностранным языкам, формулируются возможности организации с их помощью образовательной коллаборации. Основываясь на позициях зарубежных авторов, делается вывод о том, что такое «сотрудничество» может быть создано отнюдь немногими digital-технологиями и digital-ресурсами. В качестве актуального примера приводится перспективная в теории и на практике концепция преподавания иностранных языков с помощью чат-ботов с искусственным интеллектом. Автором делается попытка систематизации данных digital-ресурсов, выделяются две ключевые группы – бот-приложения и порталы – образовательные платформы, куда бот интегрирован в качестве тьютора и, одновременно, обучающей программы. В качестве перспективной проблемы ставится вопрос о разработке бот-ресурсов, а также соответствующего образовательного инструментария, для обучения не только английскому, но и другим иностранным языкам, входящим в топ языков международного общения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, теория и практика преподавания, иностранный язык, образовательная коллаборация, цифровые технологии, персонализация обучения, чат-бот

Будущее любой сферы человеческой жизнедеятельности в той или иной степени связано с использованием digital-технологий. И вне зависимости от того, являются ли они фундаментообразующим источником функционирования конкретного института или существуют как поддерживающий инструмент, в скором времени, технологический тренд станет традицией, а технологическая инновация – необходимостью. Подобное актуально и для такой социальной системы, как образование. При этом, самая большая академическая проблема, как отмечает научный сотрудник МГУ им. М.В. Ломоносова, сооснователь и руководитель проектов «CEO 4brain» Е. Буянов, это интегрировать digital-технологии таким образом, чтобы не просто институционально трансформировать образование (отдельно методы, отдельно формы и пр.), а сформулировать новую его парадигму, где первичными являются индивидуализация и персонализация обучения [15]. Поддерживая данную мысль, эксперты НИУ ВШЭ уточняют, что в достижении данной цели особая роль отведена так называемым сквозным технологиям – робототехнике и ее производным, технологиям виртуальной и дополненной реальности, технологиям беспроводной связи, а также искусственному интеллекту [14]. Последнему же, как теоретики, так и практики в области образования отдают большее предпочтение, как «феномену, открывающему но-

вые возможности и формирующему новые вызовы для преподавания и обучения, с потенциалом фундаментального изменения в управлении и существенных изменений во внутренней архитектуре образовательных организаций» [6, с. 65].

Интересно будет заметить, что акцент на искусственном интеллекте как революционном решении был сделан еще в 50-х гг. прошлого века. Английский математик Алан Тьюринг попытался найти ответ на вопрос о том, какая система, разработанная человеком, может считаться «разумной». Он предложил имитационную игру, тест, который включает в себя способность человека-слушателя распознавать диалог с машиной или другим человеком. Если же различие не обнаруживалось, допустимо было признать, что то, с чем происходит взаимодействие, есть интеллектуальная система, или искусственный интеллект. В 1956 г. американский информатик Джон Маккарти, предложил первое определение этому технологическому явлению, которое позволило впоследствии говорить о том, что «изучение искусственного интеллекта должно основываться на предположении, что каждый аспект обучения или любая другая особенность интеллекта, в принципе, может быть описана настолько точно, что может быть создан некий механизм, либо машина для его моделирования» [20]. Сегодня же более распространенными являются два следующих подхода к определению кате-

гории «искусственный интеллект»: в рамках первого он интерпретируется как «свойство интеллектуальных систем» и «возможность выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека» (А.Н. Аверкин, М.Г. Гаазе-Рапопорт, В.В. Девятков, А.Д. Иоселиани, В.А. Лаптев, В.В. Трофимов, И.А. Чубукова и пр.), в рамках второго – как «наука и технология создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ» (М.В. Иванов, Дж. Маккарти, Е.О. Моисеева, А.И. Панов и пр.). Принимая во внимание тему настоящего исследования, мы склонны полагать, что искусственный интеллект более целесообразно принимать как некую вычислительную систему (совокупность систем), способную участвовать в естественных процессах, свойственных человеку, таких как анализ и синтез, индукция и дедукция, творчество, адаптация, самокоррекция, обучение и использование данных для обработки и решения сложных комбинированных задач.

Участие искусственного интеллекта в процессах формулировки новой образовательной парадигмы заключается в глубинных изменениях, им создаваемых, причем не только в контексте оказания образовательно-познавательных услуг, но и формирования и развития навыков познавательной самостоятельности обучающихся [16]. По М.И. Махмутовой, познавательная самостоятельность – это «наличие интеллектуальной способности обучающихся и их умений самостоятельно выделять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий» [5, с. 8]. Иными словами, использование искусственного интеллекта для целей образования позволяет формировать и развивать, во-первых, умение обучающихся самостоятельно добывать и приобретать новые знания и навыки, как путем заучивания, так и путем самостоятельного исследования или «открытия», во-вторых, умение применять эти знания и навыки в практической деятельности для решения любых жизненных вопросов и задач [7], и, в-третьих, умение использовать приобретенные компетенции для дальнейшего самообразования. Перечисленные положения особенно ценны в контексте обучения иностранным языкам, поскольку оно является сложным «аспектно-комплексным процессом, так как предусматривает акцептуализацию широкого спектра элементов» [1], среди которых фонетика, грамматика, развитие речи, перевод, аудирование, чтение и анализ текстов «при комплексном

характере занятия в целом, формирование лингвострановедческих представлений» [3, 10].

Использование digital-технологий, в т.ч. искусственного интеллекта, позволяет реализовать весь спектр базовых подходов к разработке концептуальных основ преподавания иностранных языков с учетом трендов и вызовов новой системы образования «и полисегментарному моделированию процесса цифровизации в ее основных аспектах», среди которых [4, с. 218]:

– подход *lifelong learning* (образование в течение всей жизни), предполагающий создание условий для обучения с целью его непрерывности и многовариантности с использованием цифровых технологий;

– *student-centered* (студенто-центрированный) подход, акцентирующий внимание на применение тьюторского инструментария, на поддержку обучающихся в процессе обучения иностранным языкам и культуре, а также на системном учете особенностей индивидуально-личностных и культурных характеристик обучающихся;

– подход *work-based learning* (практико-ориентированный), предусматривающий ориентировку на развитие инновационного потенциала обучающихся и формирование их языковых и культурных компетенций на основе интеграции цифровых технологий и образовательных ресурсов с digital-элементами;

– подход *open education* (открытое образование), нацеленный на обеспечение открытого доступа для обучающихся к данным технологиям и ресурсам для обеспечения познавательной самостоятельности и виртуальной академической мобильности.

Однако не каждый digital-ресурс способен в достаточной степени создать эффект образовательной коллаборации [19]. Как весьма точно отмечает Н.В. Чернышкова, цифровой инструментарий, применяемый для преподавания иностранных языков должен обеспечивать реализацию коммуникативно-деятельностного подхода, выраженного в виртуальном взаимодействии, условно, самой технологии и обучающегося, что, в свою очередь, расширяет базу «информационного общения, делает языковое погружение и языковую культуру более интересными» [13, с. 211]. Представители зарубежного научного сообщества, анализируя образовательные digital-технологии, в значительной степени более «коммуникативными» называют чат-ботов [18]. Так, Н. Харистиани отмечает, что при всем многообразии различных online-сервисов в сегменте электронного обучения, чат-

боты представляются весьма перспективными и многообещающими, т.к. могут сопровождать каждого обучающегося индивидуально, в соответствии с его знаниями, умениями, успеваемостью, уровнем и выбранным темпом освоения материала, делая обучение доступным [17].

Чат-боты – это системы искусственного интеллекта, с которыми пользователи взаимодействуют через текст. О педагогическом потенциале чат-ботов в свое время сказал Билл Гейтс; по его словам, даже самые сложные и специализированные дисциплины можно преподавать, используя чат-боты в качестве тьюторов (студенто-центрированный подход). Для Б. Гейтса ключ к освоению новых навыков заключается в доступности обратной связи и постоянной поддержке со стороны людей, компетентных в соответствующей области [12].

Первый чат-бот Элиза был создан профессором Массачусетского университета Джозефом Вейценбаумом в 1966 г. За полвека, безусловно, виртуальные собеседники значительно преобразились, усовершенствовались, в т.ч. в контексте решаемых ими задач. Так, В.С. Катькало уточняет, что к настоящему времени сформировались две группы «образовательных» ботов – представители первой основаны на наборе правил и заранее заданных и вписанных в программу алгоритмов реагирования на запросы пользователя, представители второй – основаны на принципах машинного обучения (методах искусственного интеллекта, которые позволяют софту самостоятельно обучаться, решая множество вопросов в процессе взаимодействия с человеком [2, с. 147]. К первому типу чат-ботов можно отнести известный многоязычный сервис Duo Lingo. Это на сегодняшний день самое популярное приложение по изучению иностранных языков. С помощью этого геймифицированного чат-бота можно усовершенствовать разговорную речь, так как приложение предоставляет возможность взаимодействовать с ботом. Более многозадачным софтом является Mondly. С чат-ботом можно общаться на 34 языках, как письменно, так и устно. Ресурс обучает грамматике, фонетике иностранного языка, позволяет

улучшить навыки в области нескольких видов речевой деятельности, в т.ч. аудирования.

Ко второй группе smart-ботов можно отнести Edwin, разработанный создателями Facebook. В начале беседы можно выбрать уровень, тему и язык общения; бот постоянно учится и пополняет объем электронного словаря, что позволяет повысить уровень лексической и лексико-грамматической компетенции обучающихся. Один из самых популярных в мире чат-ботов, основанный на искусственном интеллекте, который в ненавязчивой форме поможет выучить английский язык с нуля или «подтянуть» его до необходимого уровня, является AndyRobot. Бот может вести полноценные бытовые беседы, поддерживать small talk, подбирать для пользователей тесты и игры. От других роботов Andy отличают его «осознанные» ответы и способность вести продолжительный разговор, который не потеряет смысла через пять минут и не успеет наскучить, что вызовет желание вернуться к нему еще раз. Подобный функционал позволит формировать и развивать межкультурную коммуникацию. Исследователи склонны полагать, что в процессе речевой деятельности на иностранном языке обучающийся в будущем (уже в статусе специалиста) может столкнуться с различиями культурных и национальных стандартов поведения, а это может привести к коммуникативной «поломке». С точки зрения В.В. Колесниковой и соавторов, для исключения подобного необходимо знать культурно-национальные особенности поведения носителей изучаемого языка [11]. Следовательно, в целях формирования эффективного коммуникативного процесса на иностранном языке, обучающиеся должны преодолеть помимо языкового также барьер культурный.

Следует отметить, что спектр чат-ботов, разработанных на основе искусственного интеллекта, ориентированный на достижение образовательных целей, постоянно растет. Мы провели небольшое исследование и сформировали перечень актуальных и перспективных в теории и практике преподавания иностранных языков bot-ресурсов (см. рис. 1).

Englex	Ресурс для тех, кто хочет изучать английский язык дистанционно с преподавателем. Здесь можно пройти общий разговорный курс для начинающих, подготовиться к собеседованию, экзаменам, ЕГЭ. Также можно освоить иностранный по специальным темам: программирование, бизнес, туризм.
Learnenglish	Данная образовательная платформа позволяет производить полный разбор грамматики, содержит словари по разным темам, упражнения, тесты, аудиофайлы, информацию о культуре разных стран, игры, чаты, форумы. Весь процесс работы на портале сопровождается виртуальным помощником.
Pandorabots	Чат-бот, который переводит сообщения в автоматическом онлайн режиме в обе стороны – на английский и на русский, обеспечивая бесперебойную двустороннюю связь. С его помощью учится более 275 тысяч пользователей. Бот имеет несколько тарифов.
Мицуку	Мицуку – чат-бот, который будет общаться с владельцем на английском языке. Этот робот пять раз проходил тест Тьюринга и неоднократно становился победителем. Поэтому обучающийся фактически не будет чувствовать разницу между живым (естественным) языком и языком "пифры".
FAIR	FAIR – чат-бот, который станет устно общаться с человеком на английском языке. Программа способна распознавать речь. Разумеется, если у человека правильно поставлено произношение. Робот проходил тест Тьюринга, а также учится новому.
Cleverbot	Cleverbot – чат-бот, который станет устно общаться с человеком на английском языке. Программа способна распознавать речь. По словам самих создателей, робот не всегда адекватно распознаёт контекст общения, поэтому может начать говорить несуразицу.
Existor	Портал, который предоставляет сразу несколько голосовых ботов для общения на английском языке. Созданы не просто роботы, способные распознавать человеческую речь и контекст разговора, но и обладающие собственным лицом и мимикой. Все боты прошли тест Тьюринга.
Hal	Hal – чат-бот для общения с человеком на английском языке. Устанавливается на персональный компьютер на Windows. Общение с роботом может идти устно и письменно. Программа понимает множество тем, запоминает особенности поведения человека.
Johnlennon	Johnlennon – интеллектуальный чат-бот, который ведёт диалог с человеком на английском языке. Особенностью является то, что данное приложение имитирует личность Джона Леннона, его взгляды, привычки, убеждения, мысли.
Professor_EDU	Бот разработан в условиях коллаборации РУДН и Telegram. Структура бота включает в себя 5 подсистем: «Сопроводительное письмо», «Глоссарий», «Выбор журнала», «Контроль и тестирование», «Обратная связь (бот поддержки)».

Рис. 1. Образовательные платформы (порталы) и бот-приложения, ориентированные на формирование, развитие и совершенствование иноязычной компетенции обучающихся различных возрастов и уровня подготовки на примере английского языка (составлено автором)

Как видно, сервисы представлены в виде бот-приложений и порталов – образовательных платформ, куда чат-бот непосредственно интегрирован в качестве тьютора и, одновременно, обучающей программы. Первые работают или по принципу «дерева решений», т.е. пользователю, условно, предоставляются варианты тем (подтем, вопросов), и в зависимости от выбранной позиции, бот формулирует заданное программой обращение (ответ), или по принципу распознавания ключевых слов – пользователь вводит фразу или слово, а чат-бот сопоставляет их с перечнем заданных ответов. Вторые функционируют, соответственно, по принципу самообучения, т.е. что пользователь просит найти (сделать), то бот и предоставляет (делает). Также, в ряде случаев, бот может распознавать речь пользователя и вести с ним «осознанную» беседу (Johnlennon и др.).

В российской практике имеет место интересный и весьма перспективный опыт по внутривузовской разработке персонализированных чат-ботов. Пионером-новатором стал Российский университет дружбы народов (РУДН), разработавший в коллаборации с Telegram уникальный образовательный ресурс – бота Professor_EDU. Он ориентирован на обучающихся-аспирантов и помогает достаточно быстро адаптироваться к специфике академического английского языка. Чат-бот помогает пользователям усовершенствовать свои навыки в области грамматики, в т.ч. для написания научных статей, расширить профессиональный словарный запас и прочее. Софт оснащен сервисом круглосуточной технической бот-поддержки [8].

Безусловно, чат-боты с искусственным интеллектом – это априори эффективный и полезный digital-технологический инструмент, перспектив-

ный и с точки зрения теории, и с точки зрения практики преподавания иностранных языков во всем мире. Однако важно сказать о том, что в значительной степени распространены программные продукты, ориентированные лишь на обучение английскому языку. Так, П. Смутни и соавторы приводят следующую статистику (см. рис. 2). Как

видно, 74% всех разработанных чат-ботов, основанных на искусственном интеллекте ориентированы на пользователей, желающих изучать английский язык, тогда как для обучения немецкому, испанскому, французскому, итальянскому и другим, входящим в топ языков международного общения – всего по 1-2%.

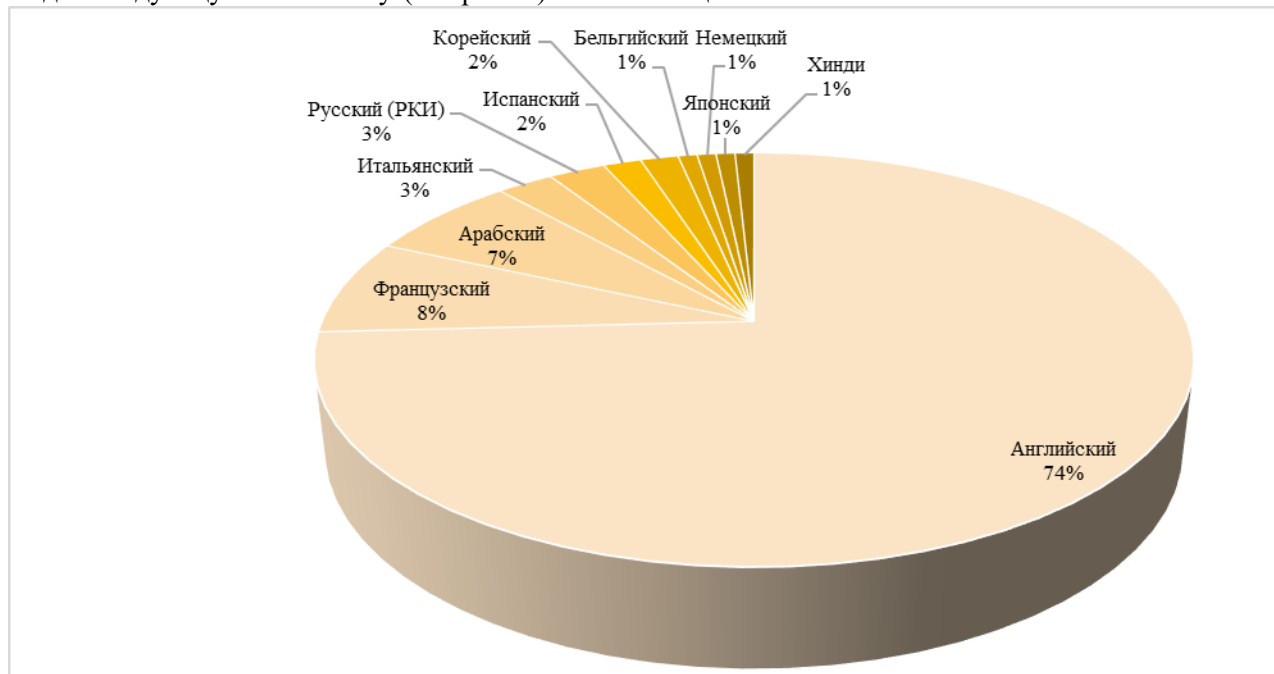


Рис. 2. Процентное соотношение обучающих чат-ботов с ИИ (иностранные языки) [21]

В этой связи, существует необходимость, с одной стороны, представителям научного сообщества формулировать качественно новые задачи, а также выявлять проблемы и находить решения в области перспективности применения чат-ботов или иных ИИ-технологий в преподавании конкретных иностранных языков. С другой стороны, педагогическому и экспертному сообществу актуально систематизировать проведение мониторингов, социологических исследований, различного рода опытно-экспериментальных работ, нацеленных на популяризацию положительного опыта и (или), аналогично, формулирование проблем и барьеров, препятствующих использованию ИИ-технологии, в т.ч. чат-ботов в практике преподавания конкретных иностранных языков.

В завершении статьи хотелось бы отметить, что накопленный в различных контекстах новаторский опыт и технические знания активизировали потенциал искусственного интеллекта и иных сквозных цифровых технологий в контексте содействия повышению качества обучения иностранным языкам, а также расширения возможностей для получения иноязычного образования различными категориями обучающихся, «включая лиц, ущемлен-

ных в своих правах по признаку пола, инвалидности, социального или экономического положения, этнического происхождения или культурных традиций, принадлежности к языковым меньшинствам или географического местонахождения» [9]. Одновременно с этим, данный опыт нередко носит экспериментальный характер и пока не получил широкого распространения, о чем свидетельствует незначительная научно-исследовательская практика, особенно в нашей стране. Следовательно, аспект использования искусственного интеллекта в системе обучения иностранным языкам является перспективным для данного педагогического направления. Инновационные разработки, в частности характеризующиеся как самообучаемые (собственно, речь идет об искусственном интеллекте), бесспорно, способны также обеспечить эффективную интеграцию обучающихся, испытывающих трудности с усвоением материала, а также детей-инвалидов и социально незащищенных лиц. Данная тема призвана стимулировать дискуссию о том, каким образом искусственный интеллект и интеллектуальная обработка данных могли бы содействовать реализации социально-ориентированных стратегий, практических мер и

решений, направленных на обеспечение недискриминационного доступа к получению качественного образования, что особенно важно в усло-

виях нестабильной эпидемиологической обстановки в мире.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. 446 с.
2. Катъкало В.С., Волкова Д.Л. Корпоративное обучение для цифрового мира: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп., 2018. 248 с.; С. 147.
3. Клобукова Л.П., Ермакова О.Б., Чернышенко Е.А. и др. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху: монография / под общ. ред. Е.А. Хамраевой. М.: МПГУ, 2020. 444 с.
4. Логина М.В. Особенности преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики // Образование и право. 2020. № 2. С. 217 – 219.
5. Махмутова М.И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование. 1967. № 4. С. 2 – 16.
6. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 65 – 72.
7. Павлюк Е.С. Этапы формирования познавательной самостоятельности. Современное педагогическое образование. 2018. № 5. С. 31 – 37.
8. Петрова М.Г. Искусственный интеллект в методике преподавания иностранных языков // Современная наука. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 5-2. С. 62 – 66.
9. Проект концепции «Искусственный интеллект и инклюзивность». Неделя обучения с помощью мобильных устройств 2020 (2-6 марта 2020 г., Париж) // ЮНЕСКО. URL: <https://en.unesco.org/sites/default/files/mlw-2020-concept-note-ru.pdf> (дата обращения: 30.11.2020)
10. Селезнева М.В. Педагогическая психология. Психологические и психолингвистические основы обучения иностранным языкам: учебно-методическое пособие. Рязань: РВВДКУ: Скрижали, 2019. 59 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности "Лингвистика и межкультур. коммуникация". М.: Слово/Slovo, 2000. 261 с.
12. Чат-боты в электронном обучении. 12.11.2020 // Официальный сайт СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – URL: <https://etu.ru/ru/on-line-obuchenie/dajdzhest-elearning/chat-boty-v-elektronnom-obuchenii> (дата обращения: 01.12.2020)
13. Чернышкова Н.В. SMART-технологии в преподавании иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 2 (80). Ч. 1. С. 211 – 214.
14. Абдрахманова Г.И., Вишневский К.О., Гохберг Л.М. и др. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. к XX Апрель. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9-12 апр. 2019 г. / науч. ред. Л.М. Гохберг; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 82 с.
15. EdTech наступает: сможет ли искусственный интеллект изменить образование. 29.11.2017 // Портал «ITMO. News». URL: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/7137/> (дата обращения: 28.11.2020)
16. Eicher B., Polepeddi L., Goel A. Jill Watson doesn't care if you're pregnant: Grounding AI ethics in empirical studies Proceedings of the 2018 AAAI/ACM conference on AI, ethics, and society, ACM, New York, NY, USA. 2018. P. 88 – 94
17. Haristiani N. Artificial Intelligence (AI) Chatbot as Language Learning Medium: An inquiry // Journal of Physics: Conference Series. 2019. № 1387. P. 7.
18. Pimmer C., Brühlmann F., Odetola T.D., Oluwasola D.O., Dipeolu O., Ajuwon A.J. Facilitating professional mobile learning communities with instant messaging Computers & Education. 2019. № 128. P. 102 – 112.
19. Ribeiro R. Artificial Intelligence in English language learning (Artificial Intelligence in the ELT classroom). 09.03.2020 // Cambridge University Press. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/03/09/artificial-intelligence-english-language-learning/> (дата обращения: 30.11.2020)
20. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th ed. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2020. 1115 p.
21. Smutny P., Schreiberova P. Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger // Computers & Education. 2020. Vol. 151.103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>

References

1. Azimov E.G., SHCHukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij: (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2010. 446 s.
2. Kat'kalo V.S., Volkova D.L. Korporativnoe obuchenie dlya cifrovogo mira: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop., 2018. 248 s.; S. 147.
3. Klobukova L.P., Ermakova O.B., CHernyshenko E.A. i dr. Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v cifrovuyu epohu: monografiya / pod obshch. red. E.A. Hamraevoj. M.: MPGU, 2020. 444 s.
4. Logina M.V. Osobennosti prepodavaniya inostrannogo yazyka s uchetoм vyzovov sistemy obrazovaniya v epohu cifrovoj ekonomiki. *Obrazovanie i pravo*. 2020. № 2. S. 217 – 219.
5. Mahmutova M.I. Problemnoe obuchenie v opyte peredovyh uchitelej Tatarii. *Narodnoe obrazovanie*. 1967. № 4. C. 2 – 16.
6. Pavlyuk E.S. Analiz zarubezhnogo opyta vliyaniya iskusstvennogo intellekta na obrazovatel'nyj process v vysshem uchebnom zavedenii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020. № 1. S. 65 – 72.
7. Pavlyuk E.S. Etapy formirovaniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2018. № 5. S. 31 – 37.
8. Petrova M.G. Iskusstvennyj intellekt v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Sovremennaya nauka. Ser.: Gumanitarnye nauki*. 2020. № 5-2. S. 62 – 66.
9. Proekt koncepcii «Iskusstvennyj intellekt i inklyuzivnost'». Nedelya obucheniya s pomoshch'yu mobil'nyh ustrojstv 2020 (2-6 marta 2020 g., Parizh). YUNESKO. ULR: <https://en.unesco.org/sites/default/files/mlw-2020-concept-note-ru.pdf> (data obrashcheniya: 30.11.2020)
10. Selezneva M.V. Pedagogicheskaya psihologiya. Psihologicheskie i psiholingvisticheskie osnovy obucheniya inostrannym yazykam: uchebno-metodicheskoe posobie. Ryazan': RVVDKU: Skrizhali, 2019. 59 s.
11. Ter-Minasova S.G. YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: Ucheb. posobie dlya studentov, aspirantov i soiskatelej po special'nosti "Lingvistika i mezhkul'tur. kommunikaciya". M.: Slovo. Slovo, 2000. 261 s.
12. CHat-boty v elektronnom obuchenii. 12.11.2020. Oficial'nyj sayt SPbGETU «LETI». – ULR: <https://etu.ru/ru/on-line-obuchenie/dajdzhest-elearning/chat-boty-v-elektronnom-obuchenii> (data obrashcheniya: 01.12.2020)
13. CHernyshkova N.V. SMART-tekhnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2018. № 2 (80). CH. 1. C. 211 – 214.
14. Abdrahmanova G.I., Vishnevskij K.O., Gohberg L.M. i dr. CHto takoe cifrovaya ekonomika? Trendy, kompetencii, izmerenie: dokl. k XX Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 9-12 apr. 2019 g. nauch. red. L.M. Gohberg; *Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki»*. M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 82 s.
15. EdTech nastupaet: smozhet li iskusstvennyj intellekt izmenit' obrazovanie. 29.11.2017. Portal «ITMO. News». ULR: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/7137/> (data obrashcheniya: 28.11.2020)
16. Eicher B., Polepeddi L., Goel A. Jill Watson doesn't care if you're pregnant: Grounding AI ethics in empirical studies *Proceedings of the 2018 AAAI. ACM conference on AI, ethics, and society*, ACM, New York, NY, USA. 2018. P. 88 – 94
17. Haristiani N. Artificial Intelligence (AI) Chatbot as Language Learning Medium: An inquiry. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019. № 1387. P. 7.
18. Pimmer C., Brühlmann F., Odetola T.D., Oluwasola D.O., Dipeolu O., Ajuwon A.J. Facilitating professional mobile learning communities with instant messaging *Computers & Education*. 2019. № 128. P. 102 – 112.
19. Ribeiro R. Artificial Intelligence in English language learning (Artificial Intelligence in the ELT classroom). 09.03.2020. Cambridge University Press. ULR: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/03/09/artificial-intelligence-english-language-learning/> (data obrashcheniya: 30.11.2020)
20. Russell S., Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4th ed. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2020. 1115 p.
21. Smutny P., Schreiberova P. Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*. 2020. Vol. 151.103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>

*Dotsenko N.S., Senior Lecturer,
Financial University under the Government of the Russian Federation*

**PROSPECTS FOR USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE THEORY
AND PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

Abstract: the article is devoted to the study of the prospects of using artificial intelligence in the theory and practice of teaching foreign languages. The author justifies the provision that digital technologies are direct participants and, at the same time, the initiators of the formulation of a new paradigm of education. This thesis is argued through the prism of the influence of artificial intelligence on the mechanism and system of implementation of educational activities and the results achieved with its help. The advantages of using artificial intelligence in solving priority tasks of teaching foreign languages are considered, the organization's capabilities are formulated with the help of educational collaboration. Based on the positions of foreign authors, it is concluded that such «cooperation» can be created by far few digital technologies and digital resources. As a relevant example, the concept of teaching foreign languages using chat bots with artificial intelligence, promising in theory and in practice, is given. The author attempts to systematize data of digital resources, two key groups are allocated - bot applications and portals - educational platforms, where bot is integrated as a tutor and, at the same time, a training program. As a promising problem, the question is raised about the development of bot resources, as well as appropriate educational tools for teaching not only English, but also other foreign languages that are among the top languages of international communication.

Keywords: artificial intelligence, teaching theory and practice, foreign language, educational collaboration, digital technologies, personalization of learning, chat bot

*Лопатников П.С., аспирант,
Российский государственный профессионально-педагогический университет*

ТЕСТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ, ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ И ТЕРРИТОРИЙ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: статье рассматривается роль тестов учебной деятельности в организации самостоятельной учебной деятельности обучаемых на курсах повышения квалификации в области гражданской обороны, защиты населения и территории от чрезвычайных ситуаций. Сформулированы выводы при проведении анализа педагогического процесса при обучении слушателей в организации дополнительного профессионального образования, на примере структурного подразделения государственного казенного учреждения дополнительного профессионального образования Свердловской области «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Свердловской области». Автором найдены противоречия в процессе обучения в области гражданской обороны, мероприятий по защите населения от чрезвычайных ситуаций. В работе рассматриваются преимущества тестов учебной деятельности при организации обучения на курсах повышения квалификации в области гражданской обороны, защиты населения и территории от чрезвычайных ситуаций. Формулируется вывод о том, что тесты учебной деятельности при организации обучения на курсах повышения квалификации в области гражданской обороны, защиты населения и территории от чрезвычайных ситуаций могут способствовать более эффективной организации процесса обучения.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, образование, тесты учебной деятельности, обучение, учебный процесс, самостоятельная работа

Содержание дополнительного профессионального образования в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций не в полной мере соответствует современным требованиям подготовки специалиста. Обучаемые на курсах дополнительного профессионального образования, в отличие от студентов высших учебных заведений, получают сертификат (удостоверение) пройдя сравнительно небольшой путь. Большинство обучаемых (слушателей) на курсах гражданской обороны имеют профессии в сфере деятельности отличной от получаемой. Например, в организациях, с численностью до 50 человек, могут назначить кадрового работника ответственным за эвакуацию, заведующего хозяйством ответственным за пожарную безопасность. На потенциально-опасном объекте любой специалист или руководитель подразделения приказом руководителя может быть назначен руководителем нештатного аварийно-спасательного формирования и т.п. Фактически, за непродолжительное время, на курсах повышения квалификации должностные лица получают знания и умения в области обеспечения безопасности, жизни и здоровья персонала в организациях.

В учебном процессе организаций дополнительного профессионального образования в области гражданской обороны практически не учитывается специфика учебных занятий в группах, индивиду-

альные качества и профессии обучаемых (слушателей).

В настоящее время проведенный анализ состояния процесса обучения слушателей в организации дополнительного профессионального образования в области гражданской обороны, мероприятий по защите населения от чрезвычайных ситуаций указывает на некоторые важные противоречия в процессе обучения.

1. противоречие особенности процесса дополнительного профессионального образования на курсах гражданской обороны, имеющего достаточно высокую степень самостоятельной работы в процессе обучения и низким уровнем организации и управления процессом обучения преподавателей;

2. противоречие необходимости общества к эффективной подготовке преподавателей курсов повышения квалификации и отсутствием возможности у обучаемых в самостоятельном добывании знаний, выработке компетенций, развитии способностей к самообучению [3].

В учебном процессе необходимо эффективно организовать самостоятельную работу, учитывая небольшое количество аудиторных занятий на курсах повышения квалификации. Эффективная организация деятельности должна быть организована таким образом, чтобы вызвать у обучаемых

интерес к курсу и побудить их к получению новых знаний.

Организовать самостоятельную работу в организациях дополнительного профессионального образования в области гражданской обороны необходимо так, чтобы обучаемые постоянно преодолевали посильные им трудности. Необходимо ограничить обучаемого от множества однообразных заданий. Задания должны усложняться постепенно, при организации самостоятельной работы важными являются задания проблемного характера, требующие определённого поиска и открытий, задания практической направленности, требующие детального разбора основанного на полученных практических знаниях и опыте, накопленном в данной отрасли [12].

По итогам проведенных лекционных занятий со слушателями курсов гражданской обороны структурного подразделения государственного казенного учреждения дополнительного профессионального образования Свердловской области «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Свердловской области», в результате анализа педагогического процесса, приходится удостовериться в том, что данный тип образования в области гражданской обороны до сих пор не достиг положительной динамики:

- в создании достаточных условий самостоятельной работы обучаемых;
- в отборе определенного материала, задач для освоения конкретного курса;
- в формировании умений и навыков обучаемых, предусмотренных утвержденным учебным планом организаций (курсов) дополнительного профессионального образования в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

Положительные изменения по созданию необходимых условий, для самостоятельной работы обучаемых, могут внести тесты учебной деятельности для обучаемых в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

Тесты учебной деятельности в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций являются системой конкретных сформулированных заданий. Основой этих заданий является выбор пути решения при наличии различных возможностей состава действий. Обучаемый имеет возможность самостоятельно действовать, приходит к решению поставленной задачи, независимо от выбранного им пути [9].

Так, например, при рассмотрении раздела «Содержание и разработка Плана действий по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций организации» темы «Участие в подготовке разделов плана действий по предупреждению и ликвидации ЧС» для категории обучаемых «Лица, уполномоченные на решение задач гражданской обороны в организации», разработанный тест учебной деятельности достигает поставленной цели вне зависимости от категории организации, численности персонала предприятия, наличия потенциально-опасного объекта, сотрудником которого является обучаемый.

У данного вида имеется ряд преимуществ:

- тесты учебной деятельности предлагают обучаемому уже проработанную, тщательно проанализированную информацию и соответствующую современным требованиям и действующим нормативно-правовым актам. Каждый тест учебной деятельности прорабатывается преподавателем заблаговременно, учитываются все возможные варианты и пути решения, а также полностью соответствует современным требованиям, подходам и действующим нормативно-правовым актам в области гражданской обороны и мероприятий по защите населения от чрезвычайных ситуаций;

- преподаватели и обучаемые используют значительно меньше времени для решения поставленной задачи. Используя тест учебной деятельности, преподаватели и обучаемые, в целях изучения нового материала, затратят значительно меньше времени, так как самостоятельное изучение материала обучаемыми сопряжено с поиском дополнительной информации, необходимостью пояснений нового материала, а также поиск путей решения задач, ситуаций и т.п.

- тесты позволяют выявить текущий уровень знаний обучаемого, тот уровень, с которым обучаемый пришел на курсы повышения квалификации. Такой результат достигается при использовании теста учебной деятельности перед началом учебного процесса;

- нестандартные задания помогут заинтересовать обучаемого. Сам по себе тест учебной деятельности достаточно интересный метод подачи материала преподавателем.

Для преподавателя важной частью работы является оценка результатов деятельности. Необходимо обеспечить подход к каждому обучаемому, выявить сильные и слабые стороны в подготовке, затруднения, ошибки, скорректировать процесс обучения.

Рассмотренные преимущества, а также возможность оценивания результатов помогает препода-

вателю эффективнее организовать процесс обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования, что может сделать тесты учебной деятельности эффективным инструмен-

том в подготовки специалистов в области гражданской обороны защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

Литература

1. Березин Д.М. Организация самостоятельной работы студентов в ВУЗе // Социально-политические исследования. 2019. № 3. doi: 10.24411/2658-428X-2019-10513.
2. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал «Наукovedenie». 2013 № (6) [Электронный ресурс]. М.: Наукovedenie, 2013. Режим доступа: <http://naukovedenie>
3. Ерошина Н.А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педвуза: Заочное отделение. Липецк, 2001. 234 с.
4. Зволейко Е.В. Технология организации самостоятельной работы бакалавра – специального психолога // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 10 (31). doi:10.12731/2218-7405-2013-1-1
5. Клецкина А.А., Избицкая А.В. Организация самостоятельной деятельности студентов в вузе // Наука и школа. 2012. № 4. С. 34 – 36.
6. Лысикова Т.С. Управление самостоятельной деятельностью будущих педагогов дошкольного образования // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11. № 5. С. 53 – 60.
7. Немудрая Е.Ю. Самостоятельная работа как важное условие развития профессионально-педагогической компетентности студентов // Вестник Балтийской педагогической академии. 2011. Вып. 102. С. 103 – 106.
8. Поворознюк О.А. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в контексте личностно ориентированного образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 2.
9. Сеногоев Н.А. Технология конструирования тестов учебной деятельности как средство оценивания управляемого обучения: дис. ... на соиск. учен. степ. докт. педаг. наук / Уральский государственный университет, 2006.
10. Сеногоева Н.А. Обучающие тесты: Инновационная педагогическая технология: монография. Нижний Тагил. НТГСПА, 2005. С. 154.
11. Сентябова Т.А., Тимофеева Н.Б. Управление самостоятельной деятельностью студентов с помощью кейс-метода // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.
12. Юланова Н.Д. Основные проблемы организации самостоятельной работы студентов // Педагогика высшей школы. 2015 № 1. С. 29 – 32.

References

1. Berezin D.M. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v VUZe. Social'no-politicheskie issledovaniya. 2019. № 3. doi: 10.24411/2658-428X-2019-10513.
2. Vdovina S.A., Kungurova I.M. Sushchnost' i napravleniya realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii. Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2013 № (6) [Elektronnyj resurs]. M.: Naukovedenie, 2013. Rezhim dostupa: <http://naukovedenie>
3. Eroshina N.A. Didakticheskie usloviya upravleniya samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nost'yu studentov pedvuza: Zaachnoe otdelenie. Lipeck, 2001. 234 s.
4. Zvolejko E.V. Tekhnologiya organizacii samostoyatel'noj raboty bakalavra – special'nogo psihologa. Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2013. № 10 (31). doi:10.12731/2218-7405-2013-1-1
5. Kleckina A.A., Izbickaya A.V. Organizaciya samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov v vuze. Nauka i shkola. 2012. № 4. S. 34 – 36.
6. Lysikova T.S. Upravlenie samostoyatel'noj deyatel'nost'yu budushchih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya. Uchenye zapiski ZabGU. 2016. T. 11. № 5. S. 53 – 60.
7. Nemudraya E.YU. Samostoyatel'naya rabota kak vazhnoe uslovie razvitiya professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti studentov. Vestnik Baltijskoj pedagogicheskoy akademii. 2011. Vyp. 102. S. 103 – 106.
8. Povoroznyuk O.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov pedagogicheskogo vuza v kontekste lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2012. № 2.

9. Senognoev N.A. Tekhnologiya konstruirovaniya testov uchebnoj deyatel'nosti kak sredstvo ocenivaniya upravlyаемого obucheniya: dis. ... na soisk. uchen. step. dokt. pedagog. Nauk. Ural'skij gosudarstvennyj universitet, 2006.
10. Senognoeva N.A. Obuchayushchie testy: Innovacionnaya pedagogicheskaya tekhnologiya: monografiya. Nizhnij Tagil. NTGSPA, 2005. S. 154.
11. Sentyabova T.A., Timofeeva N.B. Upravlenie samostoyatel'noj deyatel'nost'yu studentov s pomoshch'yu kejs-metoda. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6.
12. YUlanova N.D. Osnovnye problemy organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. Pedagogika vysshej shkoly. 2015 № 1. S. 29 – 32.

*Lopatnikov P.S., Postgraduate,
Russian State Vocational Pedagogical University*

**TESTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE ARRANGEMENT
OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN INSTITUTIONS
OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF CIVIL DEFENSE,
PROTECTION OF THE POPULATION AND TERRITORIES
FROM EMERGENCY SITUATIONS**

Abstract: the paper considers the role of tests of educational activity in the arrangement of independent educational activities of students at advanced training courses in the field of civil defense, protection of the population and territory from emergency situations. Conclusions are formulated when analyzing the pedagogical process in training students in the organization of additional professional education, on the example of the structural unit of the state institution of additional professional education of the Sverdlovsk region “Educational and Methodological Center for Civil Defense and Emergency Situations of the Sverdlovsk region”. The author found contradictions in the process of training in the field of civil defense, measures to protect the population from emergency situations. The paper considers the advantages of tests of educational activity in the organization of training courses for advanced training in the field of civil defense, protection of the population and territory from emergency situations. The conclusion is formulated that tests of educational activity in the organization of training at advanced training courses in the field of civil defense, protection of the population and territory from emergency situations can contribute to a more effective organization of the training process.

Keywords: independent educational activity, education, tests of educational activity, training, educational process, independent work

*Мелентьева Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Лопухина А.С., кандидат педагогических наук, доцент,
Петряшова Е.В.,
Вологодский государственный университет*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА ПРИВЛЕЧЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ К СИСТЕМАТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ (НА ПРИМЕРЕ Г. ВЕЛИКИЙ УСТЮГ)

Аннотация: статья посвящена изучению вопроса привлечения населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом (на примере г. Великий Устюг). Проанализированы условия для занятий физкультурно-спортивной деятельностью населения г. Великий Устюг и степень вовлеченности населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Выявлены способы привлечения населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Проведено анкетирование обучающихся общеобразовательных школ с целью получения информации о значении занятий физической культурой и спортом. Отражен охват населения в программе Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» и в других значимых физкультурно-спортивных мероприятиях.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, население, систематические занятия физической культурой и спортом, анкетирование, физкультурно-спортивная деятельность, физкультурно-спортивные мероприятия, объекты физической культуры и спорта

Основная задача современной России - воспитать здоровое, трудолюбивое, талантливое молодое поколение. Физическая культура и спорт объединяют людей из разных социальных групп и помогают им прожить свою жизнь в соотношении с требованиями общества и своей индивидуальностью. Поэтому основное внимание должно охватывать все слои населения, обеспечивая потребности каждого возрастного периода. Это становится возможным только после того, как занятия физической культурой и спортом станут не только доступными, но и войдут в привычку каждого человека. В связи с этим, мы видим, что необходимо улучшать эффективность управления сферой физической культуры и спорта.

Для того, чтобы общество осознало важность профилактических мер, позволяющих укрепить и сохранить свое здоровье, как указывают многие авторы: А.Г. Абалян (2018) [1], Е.А. Гришкина (2013) [2], А.А. Зыков (2008) [3], А.Ю. Качановский (2012) [4] и др. необходимо повысить социальную значимость физической культуры и спорта, важность физической активности; сформировать взгляд на физическую культуру и спорт, как на факторы здорового образа жизни.

По мнению Р.В. Николаева (2013) [5], физическая активность и массовый спорт обладают универсальной способностью в комплексе решать проблемы повышения уровня здоровья населения, увеличения продолжительности жизни и трудоспособного возраста, а также являются действенным средством профилактики асоциальных проявлений.

На Заседании Совета по развитию физической культуры и спорта от 27 марта 2019 года, В.В. Путин отметил, что сфера спорта и физической культуры всегда была для государства РФ одним из приоритетов социальной политики. По данным Президента РФ, популяризация спорта является одной из важнейших направлений. Глава государства в своем докладе приводит позитивную динамику, указывая, что за последние 10 лет число тех, кто выбрал спорт как образ жизни, как досуг, возросло с 17% и к настоящему моменту составляет почти 40%, приводя цифру в 54 миллиона человек.

При этом обращается внимание, что на данный момент поставлена цель – к 2024 году привлечь к систематическим занятиям спортом и физической культурой более половины населения России и достичь цифры в 55%.

Для привлечения населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом учитываются и такими национальными проектами нашей страны, как «Демография», «Жилье и городская среда», «Здравоохранение», «Образование». В них должны создаваться комфортные условия для жизни людей, в том числе и для занятий спортом. Ставится основная задача о развитии инфраструктуры массового спорта, которая должна быть в шаговой доступности.

Однако, в своей работе А.А. Щапков (2016) приводит данные официальной статистики о том, что количество систематически занимающихся спортивно-оздоровительной деятельностью в России значительно ниже аналогичных показателей развитых западных стран. Важнейшими задачами

в этой связи автор называет восстановление лучших традиций физкультурно-спортивного движения прошлых лет и поиск новых эффективных механизмов развития массового спорта, вовлечения в физкультурно-оздоровительную деятельность представителей различных социально-демографических групп и слоев населения.

В отчете о ходе реализации государственной программы РФ «Развитие физической культуры и спорта» г. Москвы приводится большой список того, что осуществляется в процессе данной программы в столице. Это и возведение спортивных комплексов, площадок, мест для спорта в парках и скверах в шаговой доступности при строительстве нового жилья; и наличие спортивных площадок, превращающиеся зимой в катки; и развитие спорта для лиц с ограниченными возможностями здоровья и др. Все перечисленное не просто слова, это действительно существует в мегаполисе. Но как обстоят дела в провинциальных небольших городах, отдаленных от столицы, таких, как Великий Устюг.

В своей работе мы планируем исследовать вопрос привлечения населения г. Великий Устюг к систематическим занятиям физической культурой и спортом и представить реальную картину происходящего.

На начало 2019 года число регулярно занимающихся физической культурой и спортом составило 7020 жителей г. Великий Устюг, что составляет около 23% от населения города. Статистика свидетельствует, что в настоящее время город значительно отстает по данному показателю от других регионов, в которых физкультурой и спортом занимаются от 30% до 40% населения.

Таким образом, проблема вовлечения большего числа людей в физкультурные и спортивные мероприятия города, увеличение числа людей ведущих здоровый образ жизни и посещающих спортивные сооружения, и определяет актуальность нашей работы.

Объект исследования – привлечение населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Предмет исследования – привлечение населения города Великий Устюг к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Цель - исследовать вопрос привлечения населения г. Великий Устюг к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Задачи исследования:

1. Проанализировать условия для занятий физкультурно-спортивной деятельностью населения г. Великий Устюг.

2. Проанализировать степень вовлеченности населения г. Великий Устюг систематическим занятиям физической культурой и спортом.

3. Выявить способы привлечения населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

С целью получения информации о значении занятий физической культурой и спортом, а также для получения полной картины по вовлеченности населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом нами осуществлялось анкетирование школьников города Великий Устюг в возрасте 13-15 лет. В анкетировании приняли участие ученики школ №1, №2, №4, №9 г. Великий Устюг в количестве 121 человек.

Полученные нами данные анкетного опроса позволили сформулировать следующие выводы. Из числа опрошенных нами респондентов только 40% детей занимаются каким-либо видом спорта, остальные 60% ответили отрицательно. Это говорит о том, что большинство детей получают физические нагрузки только на уроках физической культуры.

Далее мы попытались узнать, какими видами спорта занимаются подростки. Большинство детей посещают тренировочные занятия по легкой атлетике и плаванию, так указали 16% респондентов. Чуть меньше, а именно 13% указали, что посещают секцию по лыжным гонкам. На баскетбол ходят 10% опрошенных детей, на футбол – 6% и на волейбол 4%.

Стоит отметить, что 35% детей написали вид спорта, который не был указан у нас в анкете. Так, 17% детей посещают тренировки по видам боевых искусств, сюда вошли бокс, кикбоксинг, рукопашный бой. Пауэрлифтингом занимаются 10% детей в возрасте 13-15 лет, 4% указали, что посещают секцию по настольному теннису, 2% отметили, что занимаются конным спортом и бильярдным спортом занимаются 2% опрошенных.

Установлено, что 1-2 раза в неделю занимаются выбранным видом спорта 3% опрошенных детей, 16% занимаются 3 раза в неделю, 21% – 4 и более раз в неделю. Подростки, которые совсем не занимаются, это как раз 60% из всех опрошенных детей.

Всем известно, что в 2014 году прошла зимняя Олимпиада в Сочи. Многие россияне следили за событиями, болели за наших спортсменов. Поэтому мы попытались выяснить, поднялся ли интерес к физической культуре и спорту после Олимпийских игр или других событий, связанных со спортом. Положительно ответили 72% респондентов, и всего 28% ответили отрицательно. Это говорит о

том, что на мотивацию детей все же влияют значимые в России спортивные события.

Большая часть опрошенных знают, что в городе Великий Устюг есть бесплатные спортивные занятия, так отметили 90% детей, 2% указали, что в городе нет бесплатных секций и 8% затруднились с ответом.

Мы попросили детей оценить возможность для занятия спортом в городе по пятибалльной системе (где 1 – очень плохие, а 5 – отличные). Почти половина респондентов, а именно 46% оценивают возможность для занятия спортом в Великом Устюге удовлетворительно, 22% оценили в 2 балла. Считают, что в городе созданы хорошие условия 17% школьников, 9% считают, что очень плохие возможности. Только 6% опрошенных отметили, что в городе Великий Устюг отличные возможности для занятия спортом. Это, в свою очередь, может быть одной из причин, того, что 60% опрошенных нами детей не занимаются физической культурой и спортом в свободное время.

Чтобы дать полную картину, мы попытались выяснить причины, почему школьники 13-15 лет не занимаются физической культурой и спортом. Можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Установлено, что 74% школьников указали причину загруженность учебной работой в школе. Действительно, возраст 13-15 лет – это возраст, когда дети сдают в школе ВПР, контрольные работы, проекты. Нагрузка очень большая, что может повлиять на мотивацию детей к занятиям физической культурой и спортом. Нет свободного времени указали 62% опрошенных. Стоит обратить внимание на 25% школьников, которые отметили, что не знают, куда можно сходить, чтобы заниматься физической культурой и спортом в городе. С такими детьми обязательно следует провести информационную работу и рассказать о спортивной деятельности в Великом Устюге.

Не позволяет здоровье заниматься физической культурой и спортом в свободное время – 7% респондентов, не интересны занятия физической культурой и спортом – 4% опрошенных.

Стоит обратить внимание и на варианты ответов, которые дети указали в причинах, не входящих в наш список. Так, 22% написали, что в городе нет того вида спорта, которым бы им хотелось заниматься. Еще одна причина, которую отметили 8% детей – платные секции. Значит, если бы по данным видам спорта тренировочные занятия проводились бесплатно, школьники бы посещали их.

Далеко от дома указали 10% детей, 4% написали, что им лень заниматься физической культурой.

Кроме того, 1% отметили среди причин – не отпускают родители, что говорит о том, что у ребенка есть желание, но родители препятствуют этому.

Далее мы попросили указать детей, что, по их мнению, не хватает в городе Великий Устюг для занятий физической культурой и спортом. Самым распространенным был ответ, что не хватает спортивных площадок, так указали 89% детей, 18% написали, что в городе необходимо построить еще один бассейн. Хороший стадион хотели бы видеть в своем городе 17% детей. Стоит обратить внимание, что 4% респондентов указали, что в городе не хватает спортивной школы, которая бы на своей базе объединяла несколько видов спортивных специализаций.

Мы попросили детей отметить, как, по их мнению, можно повысить интерес к физической культуре и спорту в городе Великий Устюг. Нами были получены следующие данные. Все 100% опрошенных указали, что необходимо расширить спортивную сферу за счет строительства новых спортивных сооружений, открытия новых спортивных секций. Считают, что необходимо снизить цены на услуги физкультурно-спортивных учреждений 64% опрошенных. Чуть больше половины, а именно 54% указали, что надо возродить работу секций по месту жительства, восстановить дворцовые спортивные площадки. Интерес к физической культуре и спорту повысится, если улучшить информированность населения о спортивных мероприятиях, так считают 37% опрошенных школьников, а 12% указали, что интерес к спорту у жителей города увеличится, если улучшить материальную базу спортивных учреждений. При этом, 8% респондентов отметили, что необходимо проводить больше спортивных соревнований и массовых мероприятий для детей, так считают 8% опрошенных.

В конце нашего опроса мы узнали о намеренности детей в возрасте 13-15 лет сдавать комплекс ВФСК ГТО. Следует отметить, что вариант ответа «Я не знаю что это такое» не указал ни один из опрошенных. Это говорит о том, что все ребята знают о комплексе ВФСК ГТО. Положительно ответили 69% детей, отрицательно – 31%.

Таким образом, проведя анкетирование, установлено, что опрошенные нами дети в возрасте 13-15 лет заинтересованы в физической культуре и спорте. Многие из них посещают различные спортивные секции, а те, кто не посещает, с удовольствием бы занимались физической культурой и спортом, если бы позволяли условия, указанные нами выше.

Чтобы адекватно оценить приведенные ниже данные, дадим небольшую характеристику городу Великий Устюг. Это небольшой город на севере Вологодской области, его площадь составляет 17 км², численность населения около 35600 человек. В городе 6 общеобразовательных школ, одна вечерняя школа.

Для систематических занятий физической культурой и спортом необходимо наличие в городе соответствующего материально-технического обеспечения. Поэтому на следующем этапе нашей работы мы рассмотрели перечень объектов для занятий физической культурой и спортом в городе Великий Устюг за период с 2015 по 2019 год.

Наблюдается динамика увеличения количества спортивных сооружений. Так, в 2015 и в 2016 году было 37 спортивных сооружений, в 2017 и в 2018 году уже 38, а в 2019 году – 39. С 2017 года в Великом Устюге появился крытый спортивный объект с искусственным льдом, а с 2019 года в городе стало на один спортивный комплекс больше.

В городе построено 16 площадок для занятий физической культурой, 11 – плоскостных спортивных сооружений, одним из которых является футбольное поле. Спортивных залов в городе 9, что лыжных баз - 6. Ниже перечислим спортивные сооружения, которые построены в городе: стадион с трибунами на 100 мест и более; спортивный комплекс; крытый спортивный объект с искусственным льдом; 25-метровый плавательный бассейн; сооружения для стрелковых видов спорта; корт нестандартный.

Что касается детских юношеских спортивных школ, то их количество не изменилось с 2015 по 2019 год. В Великом Устюге всего 1 ДЮСШ. Но здесь стоит указать, что за этот период администрация ДЮСШ поменяла адрес, так как своего здания у ДЮСШ нет.

Далее мы проанализировали востребованность у населения видов спорта в городе Великий Устюг за 2015-2019 года.

Выявлено, что численность занимающихся физической культурой и спортом постепенно увеличивается. Если в 2015 году общее количество занимающихся составляло 4366 человек, то уже к 2019 году их число увеличилось почти на 700 человек и составило 5040 человек.

Резкое увеличение количества занимающихся наблюдается в 2017 году, это связано с тем, что именно в этот год в общий список добавились новые виды спорта – бадминтон, бильярдный спорт, боулинг, фигурное катание на коньках, хоккей, а в 2018 году в общий список вошел бокс и самбо. В

2019 году появления новых видов спорта не наблюдается.

Наиболее востребованными видами спорта можно назвать баскетбол, бильярдный спорт, волейбол, легкая атлетика, настольный теннис, пауэрлифтинг, лыжные гонки, плавание, рукопашный бой, спортивная аэробика, фитнес-аэробика, футбол, хоккей, шахматы.

Тем не менее, рассматривая тренерский состав за период с 2015 по 2019 года, отметим, что он не изменился. Всего штатных работников по физической культуре и спорту с 2015 по 2019 год насчитывается 71 человек, неизменно остается и число штатных тренеров-преподавателей за этот период – 24 человека. Таким образом, можно сказать, что, несмотря на расширение количества видов спорта за рассматриваемый нами период, тренерский состав не менялся, а значит, новые виды спорта ведут эти же тренеры.

Далее мы проанализировали численность занимающихся физической культурой и спортом по возрастам. Самая большая численность занимающихся во все рассматриваемые нами года – это дети до 14 лет. В 2015 году физической культурой и спортом занималось 2073 ребенка этого возрастного периода, их количество постепенно увеличивается и к 2018 году достигло 2407 человека, в 2019 году наблюдается небольшой спад до 2403 человек. Немного меньше численность занимающихся в возрастной группе от 18 до 29 лет, так в 2015 году их число составляло 1637, а к 2019 году составило 1803 человека.

В возрастной группе 15-17 лет так же наблюдается постепенное увеличение количества занимающихся, если в 2015 году их было 551 человек, то в 2019 году уже 722 человека.

Стоит отметить возрастную группу от 30 до 59 лет, их численность варьируется незначительно, в среднем на протяжении 2015-2019 годов занималось 83 человека. На протяжении рассматриваемого нами периода наблюдается увеличение количества занимающихся физической культурой и спортом людей от 60 лет и старше. Если в 2015 году занималось всего 21 человек, то к 2019 году занимается 28 человек. Таким образом, можно сделать вывод, что количество занимающихся физической культурой и спортом в городе Великий Устюг постепенно растет. Появляются новые виды спорта, но тренерский состав остается неизменным.

На следующем этапе нашей работы мы проанализировали вовлеченность населения нашего города в спортивно-массовые мероприятия.

Сравнивая процентные данные охваченных спортивно-массовой деятельностью людей за 2015-2019 года, можно наблюдать увеличение численности вовлеченности населения. В 2015 году их показатель составлял 26,1%, а в 2019 году уже составил 29,9%. Рассматривая Всероссийские спортивно-массовые мероприятия, то в Великом Устюге все желающие могут поучаствовать в следующих соревнованиях: «Лыжня России»; «Кросс Нации».

Впервые соревнования «Лыжня России» прошли в городе в 2003 году. Последние годы данное спортивное мероприятие проводится на стадионе «Спартак» при поддержке администрации Великоустюгского муниципального района.

Цель этих соревнований – привлечение и взрослых, и молодежи к регулярным занятиям лыжным спортом и дальнейшее развитие и пропаганда физической культуры и спорта среди населения. В данных соревнованиях участвуют не только профессионалы, но и любители. Программа соревнований включает в себя разные дистанции: от 2 км до 400 метров для самых маленьких.

Все призеры получают кубки и дипломы, участники награждаются сертификатами и дополнительными призами от местных спонсоров соревнований.

Наблюдается незначительное, но ежегодное увеличение количества участников в спортивном мероприятии «Лыжня России». Если в 2015 году приняло участие всего 237 человек, то в 2019 году их число составило 302 человека. Таким образом, за рассматриваемый нами период в спортивно-массовых мероприятиях «Лыжня России» увеличилось количество участников на 65 человек.

В Великом Устюге проводится еще одно спортивно-массовое мероприятие «Кросс Нации». Основная цель «Кросса Нации» – это пропаганда здорового образа жизни и привлечение граждан России к занятиям физической культурой.

Участники забега бегут дистанции в зависимости от возраста, самые маленькие 300 метров, а дистанция взрослых – 1500 м. Все победители и призеры награждаются медалями, дипломами и памятными подарками. Количество участников постепенно увеличивается. В 2015 году в соревнованиях «Кросс Нации» участвовало 235 жителей города Великий Устюг, а в 2019 году их число составило 322 человека, что на 87 человек больше.

Несмотря на увеличение количества видов спорта в городе Великий Устюг за рассматриваемый нами период, количество городских соревнований осталось почти неизменным. Так, в 2015 и в 2016 году было проведено 101 соревнование и на-

граждено 2424 участника. В 2017 и 2018 году – 103 соревнования, награждены 2472 участника. А в 2019 году было проведено 106 соревнований, при этом количество награжденных увеличилось до 2544 человек. Следует также отметить, что ежегодно уже на протяжении 10 лет проводится легкоатлетический пробег по маршруту д. Юдино – обелиск Герою Советского Союза А.А. Кузнецову – д. Юдино – г. Великий Устюг. Общая протяженность дистанции составляет 9500 метров. В этих соревнованиях ежегодно принимают участие около 100 человек, самым младшим участникам 8 лет.

Чтобы систематизировать физкультурно-спортивные мероприятия, проводящиеся в городе Великий Устюг для населения, мы проанализировали календарный план физкультурных мероприятий города на 2019 год.

Сначала мы отметили спортивные мероприятия для всех желающих жителей города Великий Устюг: турнир по самбо; первенство города по легкой атлетике; первенство по кикбоксингу; первенство по рукопашному бою; открытие зимнего лыжного сезона; соревнования по лыжным гонкам «Зимний спринт». В этих соревнованиях может участвовать любой желающий, но обязательным условием является допуск врача.

Далее мы выделили спортивно-массовые мероприятия, проводимые для школьников города: по лыжным гонкам «Юный лыжник»; по лыжным гонкам «Кубок малыша»; по плаванию «Юный осьминог»; волейбол; марафон по лыжным гонкам; футбол для начальных классов; баскетбол; легкая атлетика «День спринтера»; легкоатлетическое четырехборье «Шиповка юных»; легкая атлетика «День прыгуна»; турнир по футболу «Золотая осень»; первенство по легкой атлетике; осенний легкоатлетический кросс; мини-футбол; соревнования «К стартам готов» среди команд начальных классов.

Многие из перечисленных спортивных мероприятий входит в Спартакиаду школьников. Стоит указать, что часть мероприятий разделена для младших школьников и для среднего, старшего школьного возраста.

Для учащихся профессиональных учебных заведений в городе проводятся следующие соревнования: баскетбол; волейбол.

Эти же игровые виды спорта проводятся для трудовых коллективов города.

Особенно хочется выделить спортивные мероприятия, проводимые в городе Великий Устюг для людей с ограниченными возможностями. Соревнования по разным видам спорта в среднем для

них проводятся раз в месяц: по стрельбе из пневматической винтовки; спортивный марафон; шахматы; шашки; дартс; спортивный марафон Деда Мороза.

Далее мы выявили возможность реализации комплекса ВФСК «ГТО» в городе Великий Устюг.

МБУ «ФОК», постановлением Администрации МО «Город Великий Устюг» с сентября 2015 года он является центром тестирования ВФСК ГТО. До 2019 года не менялось количество человек, привлеченных к подготовке выполнению населением нормативов комплекса ГТО, их всего было 4 человека (штатные работники физкультурно-спортивных учреждений). Незначительно увеличилось количество привлеченных кадров к проведению мероприятий по оценке комплекса ВФСК ГТО с 21 до 22 человек.

Как нами было уже сказано выше, в 2019 году для сдачи ГТО привлекается к мероприятиям по подготовке населения к выполнению норм ГТО 50 человек. При этом, установлено, что 60% привлекающихся являются штатными работниками общеобразовательных организаций, 30% – штатные работники организаций дополнительного образования (спортивной подготовки) и 10% – штатные работники предприятий, организаций, учреждений.

Начиная с 2016 года, постепенно возрастает количество проведенных мероприятий по оценке выполнения нормативов комплекса ВФСК ГТО в г. Великий Устюг. В 2016 году было проведено всего 7 мероприятий, в 2017 и в 2018 году по 10 мероприятий, а в 2019 году 11 мероприятий.

За 2019 год Центром тестирования было проведено 11 мероприятий по оценке выполнения нормативов комплекса ВФСК ГТО.

За 2016 год, когда сдача комплекса ВФСК ГТО еще только первый год проводилась в городе Великий Устюг, общее количество участников составило 306 человек, но выполнили полностью комплекс на знаки отличия всего 12 человек. Связано это с тем, что большая часть участников не смогли по разным причинам выполнить весь нормативный комплекс ГТО. В 2017 году приняло участие 338 участников, из них выполнили на знаки отличия ГТО 240 человек. Стоит отметить снижение численности населения, принявшего

участие в выполнении комплекса ГТО в 2018 году, всего учувствовало 202 человека, сдали на знак отличия 140 участников. В 2019 году приняли участие 295 человек, из которых 261 участник получил знак отличия ГТО.

Далее мы проанализировали данные по возрастным ступеням. Можно отметить, что больше всего принимают участие в программе ГТО дети 6-8 лет, относящиеся к I ступени, всего с 2016 по 2019 год в данной возрастной категории приняли участие 310 детей. Еще одной из самых многочисленных групп населения, сдающих нормы ГТО, является V ступень (16-17 лет), за рассматриваемый нами период было охвачено 240 человек, принявших участие в тестировании.

Перечисленные и проанализированные нами способы привлечения населения города Великий Устюг к систематическим занятиям физической культурой и спортом являются основными, но их перечень не исчерпывающий. Стоит выделить и такие способы привлечения как регулярная организация тематических спортивно-массовых зон на различных праздничных мероприятиях, проводимых в городе Великий Устюг, в частности в День Победы, в День России, в День Города, в День молодежи и другие. Также для всех жителей города регулярно организовываются тематические Дни здоровья на свежем воздухе, такие как «Зарядка для всех», «Скандинавская ходьба», «Степ-аэробика», «Вставай на лыжи». Ежегодно проводится велопробег.

Кроме того, в городе имеются парковые и рекреационные зоны для самостоятельных занятий физической культурой и спортом, которые доступны каждому желающему заниматься. Вход на них свободен (без взимания платы).

Таким образом, можно сделать вывод, что в городе Великий Устюг созданы условия для занятий физической культурой и спортом, население вовлечено в систематические занятия физической культурой и спортом, для всех возрастных категорий населения доступны спортивно-массовые мероприятия. Основная цель, которую ставит наше государство – воспитание здоровой нации и приобщение населения к здоровому образу жизни, в г. Великий Устюг реализуется.

Литература

1. Абалян А.Г., Долматова Т.В. Вовлечение населения в занятия физической культурой и спортом: анализ успешных зарубежных практик на примере Великобритании // Вестник спортивной науки. 2018. № 1. С. 53 – 66.
2. Гришкина Е.А. Проблема формирования интереса детей к занятиям спортом // Вестник спортивной науки. 2013. № 6. С. 78 – 83.

3. Зыков А.А., Чистяков Л.С. Актуальные проблемы организации привлечения молодежи по месту жительства в физкультурно-спортивную деятельность // Теория и практика физической культуры. 2008. № 6. С. 23 – 29.
4. Качановский А.Ю. Отечественный опыт вовлечения молодежи в массовые занятия физкультурой и спортом // Среднее профессиональное образование. 2012. № 4. С. 60 – 61.
5. Николаев Р.В. Методические рекомендации по привлечению населения к занятиям физической культурой и спортом // Вестник ЮУрГУ. 2013. № 1. С. 11 – 16.

References

1. Abalyan A.G., Dolmatova T.V. Vovlechenie naseleniya v zanyatiya fizicheskoy kul'turoj i sportom: analiz uspešnyh zarubežnyh praktik na primere Velikobritanii. Vestnik sportivnoj nauki. 2018. № 1. S. 53 – 66.
2. Grishkina E.A. Problema formirovaniya interesa detej k zanyatijam sportom. Vestnik sportivnoj nauki. 2013. № 6. S. 78 – 83.
3. Zykov A.A., Chistyakov L.S. Aktual'nye problemy organizacii privlecheniya molodezhi po mestu zhitel'stva v fizkul'turno-sportivnyu deyatel'nost'. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2008. № 6. S. 23 – 29.
4. Качановский А.Ю. Отечественный опыт вовлечения молодежи в массовые занятия физкультурой и спортом. Среднее профессиональное образование. 2012. № 4. С. 60 – 61.
5. Nikolaev R.V. Metodicheskie rekomendacii po privlecheniyu naseleniya k zanyatijam fizicheskoy kul'turoj i sportom. Vestnik YUUrGU. 2013. № 1. S. 11 – 16.

*Melentyeva N.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Lopukhina A.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Petryashova E.V.,
Vologda State University*

RESEARCH OF THE ISSUE OF ATTRACTING THE POPULATION TO SYSTEMATIC PHYSICAL EDUCATION AND SPORT CLASSES (ON THE EXAMPLE OF VELIKY USTYUG)

Abstract: the article is devoted to the study of the issue of attracting the population to systematic physical education and sports (on the example of Veliky Ustyug). The conditions for physical education and sports activities of the population of Veliky Ustyug and the degree of population involvement in systematic physical education and sports are analyzed. The ways of attracting the population to systematic physical education and sports are revealed. A survey of students of general education schools was carried out in order to obtain information about the importance of physical education and sports. The coverage of the population is reflected in the program of the All-Russian Sports Complex "Ready for Labor and Defense" and in other significant physical education and sports events.

Keywords: physical education, sports, population, systematic physical education and sports, questionnaires, physical education and sports activities, physical education and sports events, physical education and sports facilities

*Попова Ю.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Масаев Т.В., преподаватель,
Блазмирская А.И., преподаватель,
Краснодарское высшее военное орденов Жукова и Октябрьской
Революции Краснознаменное училище им. генерала армии С.М. Штеменко*

КОНКРЕТНО-НАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРА СЛУЖБЫ ЗАЩИТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ТАЙНЫ

Аннотация: в статье авторами проанализирован конкретно-научный уровень методологии формирования профессионально важных качеств. В свою очередь обращено внимание на то, что в процессе формирования профессионально важные качества необходимо учитывать с одной стороны, личностные характеристики субъекта деятельности обеспечивающие усвоение знаний, совершенствование способностей, с другой, содержание профессиональной деятельности, т.к. в ходе данной деятельности развиваются и совершенствуются профессионально важные качества. В качестве методологической основы авторами рассмотрены идеи личностно-деятельностного, аксиологического, средового и компетентностного подходов объединенные в конкретно-научный уровень. Авторами отмечено, что ни один из рассмотренных подходов не следует принимать как достаточный. Также предложено, что методологические идеи в отношении личности направлены на ее внутренний мир, личностный потенциал, мотивы и возможности самосовершенствования и саморазвития, а также приводят к поиску и исследованию механизмов, условий реализации и возможных направлений совершенствования процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы защиты государственной тайны.

Ключевые слова: профессионально важные качества, методологические подходы, офицер, системный подход, субъектный подход, деятельностный подход, профессиональная деятельность, военно-профессиональная деятельность

Формирование профессионально важных качеств офицера Службы защиты государственной тайны (далее ЗГТ) невозможно рассматривать в рамках одного методологического подхода и одной методологической идеи. Придерживаясь позиции В.И. Загвязинского, в исследовании проблемы формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ предлагается рассмотреть сочетания различных научных подходов [1].

В качестве методологической основы нашего исследования выступают идеи личностно-деятельностного, аксиологического, средового и компетентностного подходов отнесены Э.Г. Юдиным к конкретно-научному уровню.

Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.И. Загвязинский, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Мясичев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) предполагает, что личность изменяется в процессе деятельности, а значит исследовать ее необходимо как «субъекта» данного процесса.

В философском словаре понятие «субъект» трактуется как активное начало деятельности, направленное на объект познания и практического освоения окружающей действительности.

Е.А. Климов подчеркивает, что «личность представляется, как психическая конструкция (образование), представленная интегральным регулятором поведения и всей общественно значимой активности человека. Представляя человека как личность, можно предвидеть его действия, поступки в различной обстановке (ситуациях)» [3].

По мнению С.Л. Рубинштейна «деятельность личности формирует ее понимание, ее психические связи, процессы и свойства, а поведение определяя организацию деятельности, выступает условием обычного выполнения данной деятельности» [4].

Содержание личностно-деятельностного подхода в обучении определяется в направленности «педагогических мер на создание напряженной, усложняющейся деятельности, т.к. через собственную деятельность личность понимает и познает «культуру мира», развивает и совершенствует личностные качества».

В нашем исследовании личностно-деятельностный подход позволяет осуществлять процесс формирования профессионально важных качеств офицеров Службы ЗГТ таким образом, когда в ходе полной военно-специальной подготовки в военной образовательной организации высшего образования основным элементом выступает сам

обучающийся (курсант) – его цели, мотивы и индивидуальные психологические особенности. Учитывая заинтересованность курсанта, уровень его знаний и умений, преподаватель выбирает учебные цели занятия, направляет и улучшает весь образовательный процесс в целях формирования профессионально важных качеств курсанта. Так, данные условия применительно к процессу обучения означают, что методические решения (подбор учебного материала, применение приемов, методов и т.д.) будут преломляться через призму личности курсанта, его потребностей, способностей, мотивов, активности и других индивидуальных психологических особенностей. В ходе полной военно-специальной подготовке перед преподавателем встают следующие задачи:

- учитывать индивидуальные особенности курсанта, его психические свойства, способности;
- организовать свою деятельность так, чтобы повысить познавательный интерес к обучению, сформировать мотивы и цели к освоению знаний, овладению новыми способами действий.

Данный подход определяет личность курсанта как «субъекта деятельности». Разделяя позицию Е.В. Преловой, считаем, что только в деятельности, развивается психика обучающегося, формируются его профессиональные, личностные и деловые качества. Личностно-деятельностный подход позволяет уйти от разрыва теоретических знаний и их практической реализации [5].

Исходя из положений анализируемого подхода, в контексте исследования и проектирования процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ необходимо выделить разнообразные виды деятельности в условиях полной военно-специальной подготовки, аргументировать требования к овладению ими, охарактеризовать процессы целеполагания, оценки и контроля.

Согласно личностно-деятельностному подходу, личность развивается в процессе деятельности и общения, в активном взаимодействии со средой (учебной, служебной, повседневной и т.п.). Профессиональная деятельность офицера Службы ЗГТ разворачивается как процесс профессионального диалогического общения в условиях взаимодействия с военно-профессиональной средой.

Аксиологический подход (Н.А. Асташова, В.П. Бездухов, А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, В.А. Сластенин, Е.В. Яковлев, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров) позволяющий рассмотреть профессионально важные качества как ценность, их формирование как цель профессионального становления и развития. Данный подход ориентирует на поиск преоб-

разования морально-нравственных ценностей в собственные ценности курсанта – будущего офицера Службы ЗГТ, предусматривает, что курсант осознает ценностный смысл военно-профессионального образования, которое дает конкретные знания и умения, формирует компетенции, а также воспитывает у субъекта гуманистические ценности, влияющие на правильный нравственный выбор в решении профессиональных и жизненных проблем. Ценностной основой аксиологического подхода в процессе формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ выступают ценности самосовершенствования, саморазвития, сохранения психологического состояния.

В.А. Сластенин выступает сторонником обязательного использования аксиологического подхода в проектировании образовательных моделей [6], т.к. данный подход позволяет учитывать в педагогическом исследовании ценностные ориентации личности: систему стабильных отношений личности к окружающему миру и к самому себе в виде определенных установок на разнообразные ценности духовной культуры общества. Содержательную сторону направленности личности, ее отношения к действительности в соответствии с общественно-профессиональными ценностями, носящими значимость для субъекта отражая ценностные ориентации.

На сегодняшний день, в военной образовательной организации высшего образования требуется изменить содержание образования в процессе формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ с ориентацией на новый образ востребованного военнослужащего в области защиты государственной тайны, подготовленного к надлежащему, разумному решению профессиональных и служебных задач в ситуации предполагающий выбор.

Иной взгляд на офицера как субъекта защиты государственной тайны, направляет нас к общечеловеческим понятиям: чести, достоинства, ответственности, справедливости и способам их реализации в профессионально-образовательных практиках.

Основное положение аксиологического подхода в образовательном процессе характеризуется междисциплинарным характером к исследованиям общественно-нравственной направленности (А.В. Кирьякова [7]), – это способ «вочеловечивания мира» – обновления образования. Применение данного подхода в военной образовательной организации высшего образования реализуется в сотрудничестве, совместной событийной общности

субъектов образовательных отношений; создает условия для подготовки офицера Службы ЗГТ к осознанному выбору индивидуальной образовательной линии и его интеграции в профессиональную среду.

Согласно аксиологическому подходу реализуется цель полной военно-специальной подготовки в становлении курсанта как целостной гармоничной личности, отвечающей общественной модели военнослужащего, т. к. офицер Службы ЗГТ в своей профессиональной деятельности выполняет роли педагога, воспитателя и т.д. Основными задачами образовательной деятельности можно выделить сотрудничество субъектов педагогического процесса, корпоративная культура офицера Службы ЗГТ, которая не противоречит общественным нормам (нормам морали); с реализацией принципа гуманизации образовательного процесса направленного на ориентацию его содержания на единство субъектов педагогического взаимоотношения, представлений о культуре защиты государственной тайны участников образовательного процесса, саморазвитии, самореализации как фактора эффективного развития в достижении обучающимся (курсантом) профессиональных целей с точки зрения успешности.

Учитывая идеи ряда авторов (Н.К. Сергеев, Е.В. Ткаченко и др.), считаем, что гуманистическая идея формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ определяет основные цели формирования у обучающегося (курсанта) ценностных ориентиров самосуществования и саморазвития, позволяющие быстро адаптироваться в профессии, за развитие и воспроизведение которых отвечает профессиональное образование.

Воплощение аксиологической идеи в процесс формирования профессионально важных качеств интегрирует обучение и воспитание офицера как субъекта защиты государственной тайны, расширяя этический аспект формирования и развития его профессионального мышления, убежденности в необходимости саморазвития для достижения профессиональной успешности на основе повышения системы индивидуальных ценностей, накопления опыта реализации профессиональных навыков в области защиты государственной тайны.

Итак, аксиологический подход в исследовании процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ определяет:

- концептуальную позицию исследования формирования профессионально важных качеств офицера в области защиты государственной тайны;
- необходимость определения, и систематизации ценностей, определяющих пути формирова-

ния профессионально важных качеств, постоянного индивидуального и профессионального развития в целом;

- способ формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ – диалог субъектов образовательного процесса, в котором осуществляется движение смыслов самосовершенствования, саморегуляции, самореализации.

Исследование особенности формирования профессионально важных качеств офицера Службы защиты государственной тайны требует применения *средового подхода* (В.А. Ясвин, Ю.С. Мануйлов, Н.М. Борытко, Л.И. Новикова, И.Д. Фрумин, А.В. Мудрик и др.), который представляет собой по мнению Ю.С. Мануйлова «образует систему принципов восприятия действий и стратегию предопределенного управления процессами развития и формирования личности» [8 с. 29-31].

Средовый поход реализуется в условиях, в которых основной акцент отводится влиянию «среды» на формирование профессионально важных качеств личности через организацию жизнедеятельности и вовлечения в общественно-ценную деятельность, направленную на самообучение, саморазвитие личности, где «среда» может приобретать разнообразные характеристики.

Л.С. Выготский утверждает, что среду не следует рассматривать отдельно от личности, т.к. это выступает одной из главных помех для теоретического и практического изучения личности, а именно: «неправильное решение среды и ее роли в динамики формирования и совершенствования личности». Автор описывает необходимость анализа изменений в самой среде и в развитии человека для исследования механизмов воздействия среды на формирование и развитие личности. В данном контексте среда выступает как внешняя сторона «общественной ситуации развития личности» [9].

Ю.С. Мануйлов рассматривает человеческую личность во взаимосвязи со средой, где личность представлена как субъект, обладающий материальными, социальными и духовными ценностями среды, в которой развивается и формируется личность. В тоже время среда, по мнению Ю.С. Мануйлова, как средство «осредняет» (типизирует), опосредует личность, среда способна обогащать и обеднять, обнаруживать и отражать, обнажать и определять, обозначать и означивать, ознакамливать, обучать, отдавать, открывать, объединять и отделять, оценивать и обесценивать, обязывать и освобождать от обязательств и пр. Среда способна также посредствовать образу жизни, т.е. позволять, помогать, побуждать, порождать сотрудничество... [8 с. 88, 126-128].

В.А. Ясвин, Ю.С. Мануйлов, рассматривают среду образовательного учреждения, в совокупности ее педагогического или воспитательного потенциала [8, 10]. Анализируя среду на мезо- или макроуровне В.А. Ясвин, акцентирует внимание на стихийном влиянии среды на развитие личностного потенциала человека. Согласно средового подхода в исследовании процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы защиты государственной тайны, среда рассматривается как система взаимосвязанных, взаимно обогащающих и дополняющих друг друга факторов, которые оказывают значительное влияние на образовательный процесс [10].

С позиции средового подхода в нашем исследовании процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы защиты государственной тайны, необходимо раскрыть личностный потенциал офицера: его набор способностей, позволяющих выполнять практическую работу, заниматься творческой деятельностью, эффективно обучаться, развиваться и формироваться, в том числе и в профессиональном направлении.

Согласно высказыванию Д.А. Леонтьева: «личностный потенциал понимается как объединенная характеристика степени зрелой личности, основным её феноменом и формой проявления предстает факт самодерминации личности, осуществление разных видов деятельности в относительной свободе от запрограммированных и спроектированных условий деятельности – как внешние и внутренние условия» [11 с. 11]. Есть утверждение, что личностный потенциал, это сила саморегуляции, способ индивидуальных различий личности, соотношенных с успешностью воздействия психологической энергии.

В средовом подходе, человек с большим личностным потенциалом обладает активностью, субъективностью, продуктивностью, целенаправленностью, ответственностью в принимаемых решениях и др., тогда с меньшим потенциалом человек проявляет пассивность, уязвимость, ригидность и т.п.

М.С. Каган изучает личность через призму ее общественной деятельности, он дифференцирует пять основных видов деятельности выделив различные виды потенциалов личности [12]:

– познавательный потенциал в большей степени зависит от уровня интеллекта и особенностей восприятия, от способности запоминать поступающую информацию, удерживать в памяти (сохранять) приобретенный опыт и применять его в дальнейшей деятельности;

– ценностный потенциал чаще всего отражает нравственность, систему ценностных ориентаций, приобретенные личностью в процессе развития и социализации;

– созидательный потенциал проявляется в способности находить нестандартные решения, критически осмысливать ситуацию, генерировать и реализовывать идеи;

– коммуникативный потенциал проявляется как уровень социального интеллекта, позволяющий личности налаживать контакты, стремиться к взаимопониманию с окружающими людьми в различной деятельности.

Именно средовый подход всесторонне отражает влияние среды на формирование и становление офицера в области защиты государственной тайны.

Таким образом, становление личности в образовательной среде, достаточно сложный процесс, которых иногда понять невозможно, если не знать значение, которое предписывает «окружающая образовательная среда» самой личности. Вслед за Ю.С. Мануйловым, в средовом проектировании необходимо «учитывать осознаваемые и неосознаваемые значения различных «ниш» в среде обитания личности, которые могут оценивать ее со знаком «+» или «-»».

В отличие от средового подхода для исследования процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ значимым следует выделить *компетентностный подход* (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, Н.А. Селезневой, Е.Н. Шиянов и др.), определяющий логику образовательного процесса, направленного на формирование у курсанта – будущего офицера Службы ЗГТ определенных компетенций, развития системы ценностно-смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, осознание способов трансформируемой деятельности с целью получения конкретного результата в процессе формирования профессионально важных качеств офицера Службы защиты государственной тайны.

Применение данного подхода, по мнению Н.А. Селезневой, «способствует преодолению традиционных когнитивных ориентаций в высшем образовании, подводя исследование к иному видению сущности и содержания образования, его методов и технологий» [13].

И.А. Зимняя отмечает, что реализация компетентностного подхода актуализирует потребность практико-ориентированной подготовки компетентных специалистов, формирует готовность его

к самостоятельной профессиональной деятельности [14].

Компетентный подход, по мнению Е.Я. Когана, существенно новый подход, требующий пересмотра отношения к позиции преподавателя, к обучению обучающихся, в котором развиваются и формируются компетенции; этот подход приведет к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы образовательной деятельности [15].

В психолого-педагогической литературе единого описания терминов «компетенция» и «компетентность» не существует.

В узком смысле «компетентность» представлена (Н. Хомский, Дж. Равен и др.) как владение, обладание личностью соответствующей компетенцией, включающей ее личностное отношение к ней и предмету деятельности; в широком смысле «компетентность» определена как расширенное знание предмета или освоенное умение [16].

По мнению А.М. Аронова, признаком сформированной компетентности, выступает готовность специалиста проявить себя в конкретной деятельности [17]. Через призму профессиональной деятельности, по мнению В.С. Безруковой, С.М. Вишняковой и др., следует рассматривать компетентность, выделяя значимость деятельности и когнитивной составляющих [18]. А.Г. Бермус отмечает, что «компетентность – это комплекс личностных, предметно-инструментальных особенностей» [19].

Так как окончательно сущность данной категории не определена, в контексте исследования процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы защиты государственной тайны будем ориентироваться на исследования А.А. Вербицкого, который рассматривает «компетенцию как систему ценностей, личностных качеств, знаний умений, навыков и индивидуальных особенностей личности, дающую возможность к компетентному выполнению любой деятельности» [20 с. 47-52].

На основе анализа ряда работ (И.А. Зимняя, Н. Хомский, Дж. Равен, А.М. Аронов, А.Г. Бермус, А.А. Вербицкий и др.), можно сделать вывод о

том, что компетентность офицера Службы защиты государственной тайны – это готовность офицера к проявлению своего личностного потенциала и сформированных компетенций, опыта, способностей и др., нацеленного на созидательную деятельность в военно-профессиональной сфере.

Согласно компетентному подходу, в современной военной образовательной организации высшего образования происходит смещение традиционных когнитивных ориентаций высшего образования на более действенную практическую ориентацию за счет конкретизации методов, практико-ориентированных и предметно-профессиональных технологий. Данный подход в исследовании процесса формирования профессиональных качеств офицера ЗГТ позволит:

- наиболее конкретно определить перечень важных профессиональных качеств офицера, необходимых для успешного выполнения функциональных обязанностей;

- наиболее конкретно выделить ориентиры в проектировании образовательного процесса на весь период обучения;

- подготовить систему критериев оценивания сформированности профессионально важных качеств.

Рассмотренные методологические подходы конкретно-научного уровня позволяют в разной степени раскрыть различные методологические основы для исследования процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ. Анализируя личностно-деятельностный, аксиологический средовой и компетентный подходы можно заключить, что ни один из них не следует принимать как достаточный.

Таким образом, данный анализ позволил определить, что методологические идеи в отношении личности направлены на ее внутренний мир, личностный потенциал, мотивы и возможности самосовершенствования и саморазвития, приводят к поиску и исследованию механизмов, условий реализации и возможных направлений совершенствования процесса формирования профессионально важных качеств офицера Службы ЗГТ.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атахапов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
2. Юдин Э.Г. «Методология науки. Системность. Деятельность». М., 1997. 450 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 679 с.

5. Прелова Е.В. Реализация личностно-деятельностного подхода в рамках технологии «языковой портфель» // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 61 – 64.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Владос, 2003. 288 с.
7. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А., Белоновская И.Д. Аксиология образования: Прикладные исследования в педагогике: монография. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2016. 294 с. URL: <https://ru.b-ok.cc/book/2916973/19167e> (дата обращения: 30.09.2020)
8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Мысль, 2001. 365 с.
11. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 675 с.
12. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М., 1974.
13. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 95 с.
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2001. 384 с.
15. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Под ред. А.В. Великановой. Самара: Профи, 2001.
16. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16 К 31.
17. Аронов А.М. Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990>, свободный (дата обращения: 26.07.2020)
18. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетентность» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 12. С. 58 – 60.
19. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>, (дата обращения: 24.05.2019)
20. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы: проблемы интеграции. М.: «Логос», 2009. 336 с.

References

1. Zagvyazinskij V.I., Atahapov R.A. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya. M.: Akademiya, 2001. 208 s.
2. YUdin E.G. «Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'». M., 1997. 450 s.
3. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb.posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2004. 304 s.
4. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb.: Piter Kom, 1999. 679 s.
5. Prelova E.V. Realizaciya lichnostno-deyatelnostnogo podhoda v ramkah tekhnologii «yazykovoj portfel'». Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. № 5. S. 61 – 64.
6. Slastenin V.A., Isaev I.F., SHiyarov E.N. Obshchaya pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij: v 2 ch. CH. 1. M.: Vlados, 2003. 288 s.
7. Kir'yakova A.V., Ol'hovaya T.A., Belonovskaya I.D. Aksiologiya obrazovaniya: Prikladnye issledovaniya v pedagogik: monografiya. 2-e izd., ster. M.: FLINTA, 2016. 294 s. URL: <https://ru.b-ok.cc/book/2916973/19167e> (data obrashcheniya: 30.09.2020)
8. Manujlov YU.S. Sredovoj podhod v vospitanii. 2-e izd., pererab. M.; N. Novgorod Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002. 157 s.
9. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. pod red. V.V. Davydova. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 s.
10. YAsvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Mysl', 2001. 365 s.
11. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika. pod red. D.A. Leont'eva. M.: Smysl, 2011. 675 s.
12. Kagan M.S. CHelovecheskaya deyatelnost': opyt sistemnogo analiza. M., 1974.

13. Selezneva N.A. Kachestvo vysshego obrazovaniya kak ob"ekt sistemnogo issledovaniya: lekciya-doklad. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 95 s.
14. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnyk dlya vuzov. M.: Logos, 2001. 384 s.
15. Kogan E.YA. Kompetentnostnyj podhod i novoe kachestvo obrazovaniya. Sovremennye podhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu. Pod red. A. V. Velikanovoj. Samara: Profi, 2001.
16. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda. Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki. 2013. № 4 (4). S. 16 K 31.
17. Aronov A.M. Stanovlenie professional'noj analiticheskoy kompetentnosti v vysshem pedagogicheskom obrazovanii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990>, svobodnyj (data obrashcheniya: 26.07.2020)
18. Kostrova YU.S. Genezis ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost'». Molodoj uchenyj. 2011. T. 2. № 12. S. 58 – 60.
19. Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Internet-zhurnal «Eidos». 2005 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>, (data obrashcheniya: 24.05.2019)
20. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody: problemy integracii. M.: «Logos», 2009. 336 s.

*Popova Yu.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Masaev T.V., Lecturer,
Blazomirskaya A.I., Lecturer,
Krasnodar Higher Military Order of Zhukov and the October Revolution
Red Banner School named after General of the Army S.M. Shtemenko*

SPECIFIC SCIENTIFIC LEVEL OF THE METHODOLOGY OF FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE OFFICER OF THE STATE SECRET PROTECTION SERVICE

Abstract: in the article, the authors analyze the specific scientific level of the methodology for the formation of professionally important qualities. In turn, attention is drawn to the fact that in the process of forming professionally important qualities, it is necessary to take into account, on the one hand, the personal characteristics of the subject of activity, ensuring the assimilation of knowledge, improvement of abilities, on the other hand, the content of professional activity, as in the course of this activity, professionally important qualities are developed and improved. As a methodological basis, the authors considered the ideas of the personality-activity, axiological, environmental and competence-based approaches combined into a specific scientific level. The authors noted that none of the considered approaches should be taken as sufficient. It is also proposed that methodological ideas in relation to a person are aimed at their inner world, personal potential, motives and opportunities for self-improvement and self-development, and also lead to the search and study of mechanisms, conditions for implementation and possible directions for improving the process of forming professionally important qualities of an officer of the State Secret Protection Service.

Keywords: professionally important qualities, methodological approaches, officer, system approach, subjective approach, activity approach, professional activity, military professional activity

*Сысоев В.В., кандидат педагогических наук,
Верхорубова О.В., кандидат педагогических наук,
Цибина Е.А., кандидат педагогических наук,
Лобанова Н.А., старший преподаватель,
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ В СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ

Аннотация: актуальность статьи обусловлена тем, что осуществление научного поиска в области создания, отработки и совершенствования соревновательной композиции в спортивной аэробике является весьма важной задачей. Цель работы – разработать методику составления конкурентоспособной соревновательной композиции на основе анализа научно-методических работ, правил соревнований и изучения содержания и структуры их в спортивной аэробике. Для достижения поставленной цели авторами была разработана и проверена в педагогической практике методика композиционной подготовки гимнасток старших разрядов. Особенность предложенной методики заключается в повышении эффективности соревновательной композиции, путем включения в индивидуальную соревновательную программу элементов высокой сложности, в том числе вариативным выполнением сложных акробатических переходов, что позволяет повысить оценку в таких компонентах, как – артистичность и сложность. В результате проведенного исследования установлено, что включение большего числа элементов высшей сложности и целесообразного распределения их во времени и пространстве, с учетом современных тенденций развития спортивной аэробики, позволяет повысить спортивный результат. Подчеркивается, что успех выступления в целом, зависит не только от разнообразия, элементов высокой сложности, индивидуального мастерства гимнастки, но и от качества исполнения ею соревновательной композиции.

Ключевые слова: спортивная аэробика, соревновательная композиция, соревновательное упражнение, методика, физическая культура и спорт

Введение

Под соревновательной композицией мы понимаем целесообразное сочетание сложных и простых элементов, расположение их в рациональной последовательности, т.е. с учетом зрелищности, эстетической направленности и правил соревнований, придающее выступлению спортсмена целостное спортивно-художественное содержание [2].

Нам представляется, весьма актуальным осуществлять научный поиск в области методики создания, отработки и совершенствования соревновательной композиции у гимнасток старших разрядов. Это связано с тем, что, в спортивной аэробике наблюдается тенденция к повышению уровня исполнительского мастерства, в частности, растет роль артистизма и выразительности исполнения.

Следует отметить, что работа над составлением конкурентоспособной соревновательной композиции это весьма длительный и творчески напряженный процесс. Все большее количество гимнасток высокой квалификации включает в свою соревновательную программу максимум элементов высшей трудности и выполняет их технически совершенно. При такой ситуации, по мнению Т.С. Лисицкой [2], лишь эстетическая сторона может служить тем моментом, который дает возмож-

ность качественного различия выступления спортсменом.

Объект исследования – соревновательные композиции гимнасток старших разрядов, специализирующиеся в спортивной аэробике.

Предмет исследования – методика составления соревновательной композиции в спортивной аэробике.

Цель исследования – разработка методики составления соревновательной композиции на основе научно-методических работ, правил соревнований и изучения содержания и структуры их в спортивной аэробике.

В основе исследования находилось предположение, согласно которому включение большего числа элементов высшей сложности и целесообразного распределения их во времени и пространстве, с учетом современных тенденций развития спортивной аэробики, позволит повысить эффективность соревновательной композиции.

Педагогический эксперимент проводился на базе ДЮСШ «Торпедо» г. Брянска. В соответствии с целью исследования, нами были отобраны гимнастки, занимающиеся спортивной аэробикой в группе спортивного совершенствования. Всего в опытно-экспериментальной работе приняло участие 20 гимнасток 15-18 лет (10 человек – экспе-

риментальная группа, 10 человек – контрольная группа).

В контрольной группе (КГ), использовалась общепринятая в спортивной школе методика совершенствования соревновательной композиции у гимнасток старших разрядов.

В работе со спортсменами экспериментальной группы (ЭГ) мы применили собственную методику, в основу которой легли закономерности, которые изложены в трудах отечественных ученых [1, 2, 3].

Перечислим основные моменты, с помощью которых, на наш взгляд, можно повысить оценку за выполнение соревновательного упражнения:

- рациональное по времени распределение элементов в упражнении;
- распределение элементов по площадке в соответствии с индивидуальными возможностями;
- перестроение по спортивной площадке;
- усложнение хореографических дорожек: изменение темпа музыки, перемещение в пространстве, добавление работы других частей тела;
- использование большего количества разнонаправленных движений;
- выполнение движений в разных плоскостях (фронтальной, сагитальной, горизонтальной);
- синкопирование движений;
- уменьшение кратности повтора шагов;

- усложнение переходов и подъемов.

Оценка эффективности авторской методики осуществлялась посредством изучения и сравнительной оценки индивидуальных соревновательных композиций у гимнасток обеих опытных групп до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

Обсуждение и анализ индивидуальных соревновательных композиций у гимнасток производилось методом экспертных оценок. Нами была сформирована и привлечена к судейству группа экспертов, в состав которой вошли тренеры-преподаватели по спортивной аэробике ДЮСШ «Торпедо», имеющие квалификационные категории спортивных судей, а также приглашенные судьи.

Эксперты, руководствовались действующими правилами соревнований и беспристрастно оценивали соревновательные композиции у каждой гимнастки по 3 критериям: техника исполнения, артистичность, сложность. В основу этих показателей положены современные научные данные по спортивной аэробике [2, 3, 5].

Полученные результаты педагогического эксперимента по исследуемым критериям (техника исполнения, артистичность, сложность) в обеих опытных группах, представлены в табл. 1:

Таблица 1

Результаты экспертных оценок соревновательных композиций у гимнасток в начале и в конце педагогического эксперимента

Показатели	КГ		ЭГ	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Техника исполнения	7,485	7,57	7,515	7,695
Артистичность	7,605	7,72	7,645	7,87
Сложность	2,045	2,12	2,125	2,285
Общая оценка	17,145	17,41 ¹	17,285	17,85 ¹

Примечание: 1 – статистически значимые различия ($p < 0,5$)

Анализ данных таблицы показывает, что у гимнасток, как в ЭГ, так и в КГ в ходе педагогического эксперимента произошли статистически достоверные (значимые) изменения в исследуемых показателях ($p < 0,5$).

Однако, следует отметить, что у гимнасток ЭГ динамика исследуемых показателей лучше и они более выражены.

Так, в результате проведенного педагогического эксперимента было установлено, что показатель «техника исполнения» улучшился в обеих группах. В начале опытно-экспериментальной работы, в ЭГ, средний показатель «техники исполнения»

составил – 7,515 балла, а в КГ – 7,485 балла. В ЭГ, в конце педагогического эксперимента, мы отмечаем больший прирост по этому показателю (7,695 балла), чем в КГ (7,57 балла).

По показателю «артистичность» в КГ, где тренировочные занятия проводились по традиционной методике, мы видим незначительный прирост с 7,605 до 7,72 балла. А у гимнасток из ЭГ, занимающихся по экспериментальной методике, прирост по показателю «артистичность» был более существенным, он увеличился с 7,645 балла – в начале эксперимента, до 7,87 балла – в конце.

Преимущество гимнасток ЭГ к завершению педагогического эксперимента было выявлено и по показателю «сложность». Достоверный положительный рост этого показателя мы наблюдаем в обеих опытных группах, однако в КГ, за время опытно-экспериментальной работы он увеличился всего с 2,045 до 2,12 балла, а в ЭГ - при исходных

результатах 2,125 балла, к завершению педагогического эксперимента, возрос до 2,285 балла.

Общая средняя оценка соревновательных композиций у испытуемых гимнасток в обеих группах, в начале и в конце опытно-экспериментальной работы, наглядно показана на рис. 1:

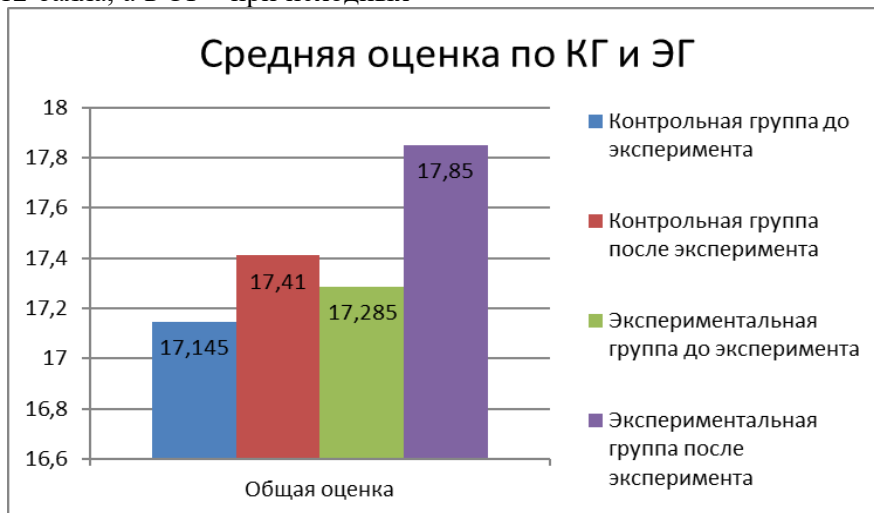


Рис. 1. Общая оценка соревновательных композиций у гимнасток в начале и в конце педагогического эксперимента

Итак, полученные экспериментальные данные говорят об эффективности нашего методического подхода к тренировочному процессу, направленного на композиционную подготовку гимнасток.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Тренеру, при составлении соревновательной композиции, нужно очень тщательно и с учетом индивидуальных особенностей гимнастки выбирать музыкальное сопровождение, грамотно подбирать элементы сложности, продумывать само содержание упражнения, разумную последовательность и распределение элементов во времени из разных групп трудности.

2. Учебно-тренировочный процесс, направленный на отработку и совершенствование соревновательной композиции у гимнасток старших разрядов, учитывает логически обоснованную последовательность обучения, весьма трудоемок и длителен.

В процессе отработки соревновательной композиции, с целью повышения результативности выступления, гимнастке нужно стремиться:

- к выполнению движений с максимальной точностью, исключая в выступлении даже мелкие погрешности и ошибки,
- к качеству исполнения элементов сложности,
- повышению средней трудности соревновательной программы,

- включению в соревновательную композицию большего количества элементов высшей сложности.

3. В результате анализа литературы и собственного практического опыта, полученного в результате проведения опытно-экспериментальной работы, выявлены основные современные тенденции в спортивной аэробике:

- рост сложности и увеличения трудности соревновательных программ;
- увеличение объема тренировочной работы над соревновательной композицией;
- максимальная реализация индивидуальных особенностей и возможностей гимнасток;
- стремление к оптимальной сбалансированности всех компонентов исполнительского мастерства (сложность, композиция и исполнение);
- поиск новых оригинальных сверхсложных элементов либо их комбинирование;
- поиск новых идей построения оригинальной хореографии программ и выразительных движений, отвечающих за критерий артистичность;
- широкое разнообразие в подборе музыкального сопровождения.

4. Анализ последовательности исполнения элементов (композиция соревновательной программы) показал, что практически у всех ведущих гимнасток сложные элементы распределены целесообразно. Тем самым, мы находим подтвержде-

ние рабочей гипотезы нашего исследования, согласно которой включение большего числа элементов высшей сложности и целесообразного распределения их во времени и пространстве, с уче-

том современных тенденций развития спортивной аэробики, позволяет повысить эффективность соревновательной композиции.

Литература

1. Клецов К.Г., Чаюн Д.В. Модель соревновательной программы для отборочных и основных стартов в спортивной аэробике // Вестник Тюменского университета. Гуманитарные исследования. 2017. Т. 3. № 1. С. 280 – 287.
2. Лисицкая Т.С. Хореография в гимнастике: учеб. пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2019. 242 с. Серия: Университеты России. [Электронный ресурс] // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://bibli-online.ru/viewer/horeografiya-v-gimnastike-438552#page/2> (дата обращения: 25.06.2020 г.)
3. Поздеева Е.А. Оценка и коррекция индивидуальных соревновательных программ гимнастов старших разрядов в спортивной аэробике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 24 с.
4. Симакова Д.А. Соревновательные композиции в спортивной аэробике у спортсменов высокой квалификации: выпускная квалификационная работа / РГУФКСМиТ. Москва, 2019. С. 22.
5. Чаюн Д.В., Клевцов К.Г. Акробатические элементы в индивидуальных соревновательных программах высококвалифицированных аэробистов // Научно-теоретический журнал: «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». 2018. № 12 (166). [Электронный ресурс]. URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/13650> (дата обращения: 28.04.2020 г.)

References

1. Klecov K.G., CHayun D.V. Model' sorevnovatel'noj programmy dlya otborochnyh i osnovnyh startov v sportivnoj aerobike. Vestnik Tyumenskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2017. T. 3. № 1. S. 280 – 287.
2. Lisickaya T.S. Horeografiya v gimnastike: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Izdatel'stvo YUrajt, 2019. 242 s. Seriya: Universitety Rossii. [Elektronnyj resurs]. EBS YUrajt [sajt]. URL: <https://bibli-online.ru/viewer/horeografiya-v-gimnastike-438552#page/2> (data obrashcheniya: 25.06.2020 g.)
3. Pozdeeva E.A. Ocenka i korrekciya individual'nyh sorevnovatel'nyh programm gimnastov starshih razryadov v sportivnoj aerobike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2006. 24 s.
4. Simakova D.A. Sorevnovatel'nye kompozicii v sportivnoj aerobike u sportsmenov vysokoj kvalifikacii: vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. RGUFKSMiT. Moskva, 2019. S. 22.
5. CHayun D.V., Klevcov K.G. Akrobaticheskie elementy v individual'nyh sorevnovatel'nyh programmah vysokokvalificirovannyh aerobistov. Nauchno-teoreticheskij zhurnal: «Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta». 2018. № 12 (166). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/13650> (data obrashcheniya: 28.04.2020 g.)

*Sysoev V.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Verkhorubova O.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tsybina E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Lobanova N.A., Senior Lecturer,
Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING THE PSYCHOEMOTIONAL
STATE OF 5-7 YEAR OLD CHILDREN THROUGH FITNESS EXERCISES**

Abstract: the relevance of the article is due to the fact that the implementation of scientific research in the field of creating, testing and improving competitive composition in sports aerobics is a very important task. The aim of the work is to develop a methodology for composing a emulative competitive composition based on the analysis of scientific and methodological works, competition rules and the study of their content and structure in sports aerobics. To achieve this goal, the authors developed and tested in pedagogical practice the method of compositional training of gymnasts of senior categories. The peculiarity of the proposed method is to increase the effectiveness of competitive composition by including elements of high complexity in the individual competition program, including the variable performance of complex acrobatic transitions, which allows increasing the score in such components as artistry and complexity. As a result of the study it is shown that the inclusion of more items of high difficulty and appropriate distribution in time and space, taking into account modern trends of development of sports aerobics, can improve athletic performance. It is emphasized that the success of the performance as a whole depends not only on the variety, elements of high complexity, individual skill of the gymnast, but also on the quality of their performance of the competitive composition.

Keywords: sports aerobics, competitive composition, competitive exercise, methodology, physical education and sports

Федотова Е.С., начальник центра по подготовке специалистов психологов и проведению социологических исследований, подполковник полиции, Костанайская академии МВД Республики Казахстан им. Ширакбека Кабылбаева, Республика Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ, СКЛОННОЙ К СОВЕРШЕНИЮ КОРРУПЦИОННЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Аннотация: в статье поднимается вопрос о том, что для людей, склонных к совершению коррупционных правонарушений, характерны специфические особенности личности. Автор делает попытку обосновать свою точку зрения через анализ научных источников, посвященных проблеме формирования особенностей личности в процессе развития. Таким образом, автор обращает внимание на то, что процесс развития личности происходит благодаря источникам внешним и внутренним. С точки зрения приводимых автором научных работ внешние источники развития обуславливают индивидуальные свойства личности, а внутренние – оказывают влияние на социально-обусловленные свойства личности. При этом автор указывает, что индивидуальные качества личности формируются под влиянием социально-обусловленных в процессе реализации личности в отношениях. Среди индивидуальных качеств личности, склонной к совершению коррупционных действий, автор указывает стремление удовлетворить индивидуальные потребности, низкий уровень нравственной культуры, доминирование материальных ценностей, ценности превосходства над другими людьми без желания искать социально более приемлемые способы овладения этими ценностями. Среди социально-обусловленных качеств автор отмечает низкую правовую культуру, преобладание импульсивного способа решения жизненных задач над рациональным, низкий уровень развития внутреннего локуса контроля, ценность внешней престижности личности над реальными заслугами, низкий уровень гражданственности.

Ключевые слова: личность, склонная к совершению коррупционных правонарушений, индивидуальные качества личности, социально-обусловленные качества личности, процесс развития личности, когнитивная сторона отношений, эмотивная сторона отношений, конативная сторона отношений

Обсуждение вопросов, связанных с влиянием коррупции на общественные, политические и экономические процессы, не утрачивает своей актуальности нигде в мире. Поиск решения этих вопросов осуществляется многосторонне, различные научные направления предлагают свой вариант их решения. Однако в основе проблемы коррупции лежит как индивидуальное, так и групповое поведение личности. Этот феномен имеет сложную социально-психологическую структуру, так как категория «поведение» в различных науках рассматривается как результат наложения факторов окружающей среды на свойства личности. Поэтому этапе построения психолого-педагогической модели формирования антикоррупционного мировоззрения мы задались целью определить те характерные особенности личности, которые могут обуславливать ее склонность к коррупционному поведению. В этой связи важно также определить основные компоненты процесса личностного раз-

вития потенциального коррупционера, чтобы установить роль личностных характеристик в нем.

Проведя анализ научных работ, посвященных вопросам развития личности, нами были выделены основные компоненты этого процесса (рис. 1). При его анализе мы опирались на положения системного подхода, который описывает личность как компонент системы человеческих отношений. Личность всегда является элементом общественной микро- и макросистемы, при этом сама являясь системой свойств и качеств.

Чтобы составить портрет личности, склонной к коррупционному поведению, мы опирались на схему развития личности, основанную на взглядах В.М. Мясичева и К.К. Платонова. С одной стороны, К.К. Платонов рассматривает личность, как носителя индивидуальных и социально-обусловленных свойств [4], а с другой стороны В.М. Мясичев указывает, что эти свойства личности проявляются в отношениях [5, с. 158].



Рис. 1. Развитие личности в отношениях

В соответствии с концепцией К.К. Платонова развитие личности, в первую очередь, основывается на ее внутренние источники (биологически обусловленные качества), а затем, в разные периоды жизни и в разных отношениях, пересекается с источниками внешними, что и обеспечивает своеобразие личности [4]. Эти идеи советских ученых были положены в основу построения картины личности, склонной к коррупционному поведению. Они дают нам возможность предусмотреть все тонкости процесса развития личности и учесть все мишени психолого-педагогического воздействия при построении модели формирования антикоррупционного мировоззрения.

Кроме того, для описания портрета личности, склонной к коррупционному поведению, были использованы результаты исследований Антоняна Ю.М. [1], Ванновской О.В. [2], Кроз М.В. и Ратиновой Н.А. [3] Суммируя взгляды ученых на процесс развития личности со взглядами ученых на природу и особенности личности коррупционеров, мы приходим к выводу о том, что структуру их личности с указанием мишеней психолого-педагогического воздействия необходимо представить в виде ансамбля качеств индивидуальной и социально-обусловленной направленности. Формирование тех или иных качеств происходит под влиянием источников развития, которые и бы-

ли положены в основу построения структуры личности коррупционера. Мы попытались в структуре личности коррупционера представить систему качеств, имеющих иерархическое строение и формирующихся поступательно одно за другим.

Стоит отметить, что с точки зрения К.К. Платонова и В.М. Мясищева индивидуальные качества личности формируются под влиянием социально-обусловленных в процессе реализации личности в отношениях. По этой причине в качестве мишеней психолого-педагогического воздействия будет целесообразнее избирать качества социально-обусловленные, под влиянием которых произойдут желаемые изменения в области индивидуальных качеств. То есть для педагогической коррекции индивидуально-личностных качеств мы построим модель формирования антикоррупционного мировоззрения личности таким образом, чтобы, организовывая социальную среду и формируя обусловленные социальными отношениями личностные конструкты, ненавязчиво и естественным образом происходило изменение личности в целом.

Таким образом, основываясь на анализе работ вышеперечисленных авторов, мы можем представить портрет личности, склонной к совершению коррупционных поступков (рис. 2).

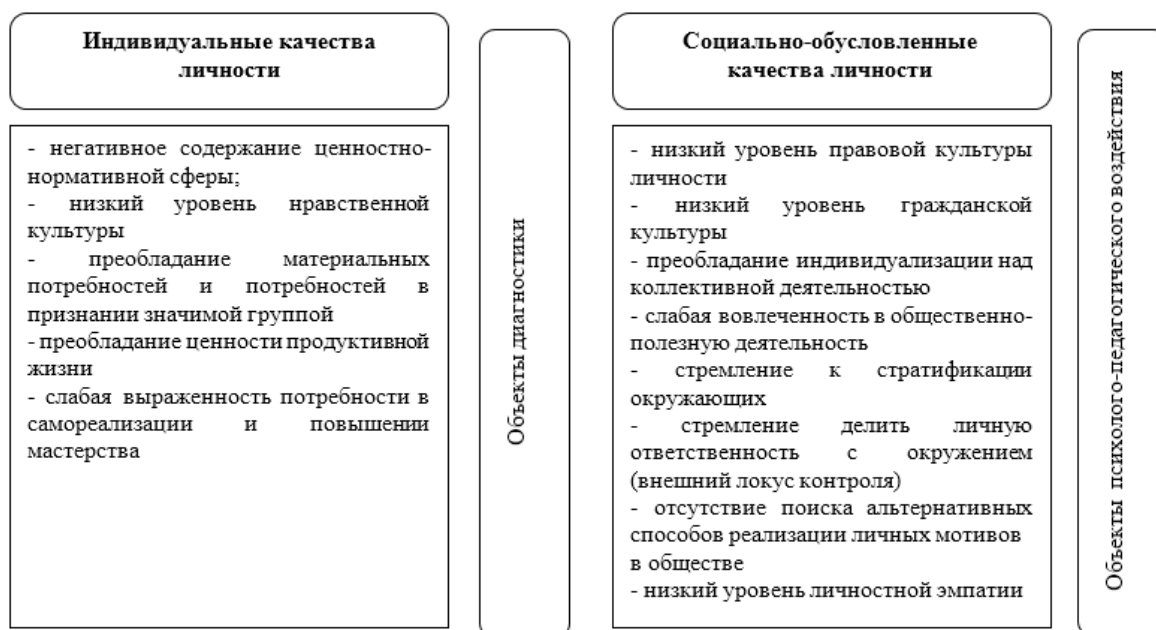


Рис. 2. Портрет личности, склонной к совершению коррупционных правонарушений

В представленном портрете личности, склонной к совершению коррупционных правонарушений, можно выделить группу индивидуально-личностных качеств, характеризующих мотивационную сферу личности, как стремление удовлетворить индивидуальные потребности, пренебрегая при этом потребностями других людей, а также низкий уровень нравственной культуры, который и обуславливает своеобразие мотивационной сферы. Основными ценностями людей, склонных к совершению коррупционных правонарушений чаще всего являются материальные, а также ценности превосходства над другими людьми без желания искать социально более приемлемые способы овладения этими ценностями. Стремление к самоутверждению таких людей достигается посредством материального и властного превосходства, что обуславливается неразвитыми духовными ценностями.

Социально-обусловленные качества личности, склонной к проявлению коррупции, формируются в ходе общественных отношений и оказывают влияние на индивидуально-личностные. Среди таких качеств можно выделить низкую правовую культуру, преобладание импульсивного способа решения жизненных задач над рациональным, низкий уровень развития внутреннего локуса контроля, ценность внешней престижности личности над реальными заслугами, что выражается в стремлении стратифицировать окружающих людей на более статусных и менее статусных. О низком уровне гражданской культуры этих людей можно судить по тому, как они пренебрегают воз-

ложенными на них государством и обществом обязанностями.

Анализируя данные полученного портрета личности, склонной к совершению коррупционных правонарушений, можно предположить, что указанные качества целесообразно разделить с точки зрения диагностической и воспитательной работы. Так как выше мы указали, что социально-обусловленные качества влияют на индивидуально-личностные, то объектами диагностической работы можно рассматривать последние, а объектом психолого-педагогической работы могут выступать социально-обусловленные качества, формирование которых ляжет в основу программы по формированию антикоррупционного мировоззрения.

Таким образом можно предположить, что на развитие личности, включая ее мировоззренческие конструкты, оказывают влияние как внутренние источники (биологические свойства, формы отражения окружающего мира), так и внешние (направленность личности и ее жизненный опыт). При этом особенности личности каждого человека формируются и реализуются в тех общественных отношениях, в которые она включена.

Индивидуальные же качества личности развиваются под влиянием социально-обусловленных, что обеспечивается включенностью личности в общественные отношения. Поэтому психолого-педагогическое воздействие на личность должно происходить через коррекцию ее социально-обусловленных качеств: повышение уровня правовой и гражданской культуры, развитие эм-

патии и внутреннего локуса контроля, развитие нравственных установок в поведении, повышение уровня личной ответственности за поступки, формирование навыков поиска альтернативных способов самоутверждения в обществе, повышение уровня вовлеченности в общественно-полезную деятельность.

Описанные качества личности обуславливают ее мировоззренческие отношения к миру, а особенности их проявления и развития ложатся в основу выделения критериев и показателей, а также инструментов формирования антикоррупционного мировоззрения личности курсантов, обучающихся в вузах МВД.

Литература

1. Антонян Ю.М., Кудрявцев В.Н., Эминов В.Е. Личность преступника: монография. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 366 с.
2. Ванновская О.В. Психология коррупционного поведения государственных служащих: монография. 2-е изд., стер. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 251 с.
3. Кроз М.В., Ратинова Н.А. Психологические особенности коррупционных преступников // Психология и право. 2018. Т. 8. № 2. С. 15 – 34.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: 1986. 256 с.
5. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 157 – 160. (Хрестоматия по психологии).

References

1. Antonyan YU.M., Kudryavcev V.N., Eminov V.E. Lichnost' prestupnika: monografiya. SPb.: YUridicheskij centr Press, 2004. 366 s.
2. Vannovskaya O.V. Psihologiya korrupcionnogo povedeniya gosudarstvennyh sluzhashchih: monografiya. 2-e izd., ster. Moskva: Izdatel'stvo YUrajt, 2018. 251 s.
3. Kroz M.V., Ratinova N.A. Psihologicheskie osobennosti korrupcionnyh prestupnikov. Psihologiya i pravo. 2018. T. 8. № 2. S. 15 – 34.
4. Platonov K.K. Struktura i razvitie lichnosti. M.: 1986. 256 s.
5. Ponyatie lichnosti v aspektah normy i patologii. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. Sost. L.V. Kulikov. Sankt-Peterburg: Piter, 2001. S. 157 – 160. (Hrestomatiya po psihologii).

Fedotova E.S., Head of the Centre for Training of Specialists-Psychologists and Sociological Research, Police Lieutenant Colonel, Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of Kazakhstan named after Shrakbek Kabyibaev, Republic of Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF A PERSON WHO IS PRONE TO COMMITTING CORRUPTION OFFENSES

Abstract: the article raises the question that people who are prone to commit corruption offenses are characterized by specific personality traits. The author makes an attempt to substantiate his point of view through the analysis of scientific sources devoted to the problem of the formation of personality traits in the process of development. Thus, the author draws attention to the fact that the process of personal development is due to external and internal sources. From the point of view presented by the author of scientific papers, external sources of development determine individual personality traits, and internal – influence socially conditioned personality traits. At the same time, the author points out that individual personality qualities are formed under the influence of socially conditioned in the process of personality realization in relationships. Among the individual qualities of a person who is prone to committing corrupt acts, the author points out the desire to satisfy individual needs, a low level of moral culture, the dominance of material values, the values of superiority over other people without the desire to look for socially more acceptable ways to master these values. Among the socially determined qualities, the author notes a low legal culture, the predominance of an impulsive way of solving life problems over a rational one, a low level of development of the internal locus of control, the value of the external prestige of the individual over real merits, and a low level of citizenship.

Keywords: personality prone to committing corruption offenses, individual personality qualities, socially determined personality qualities, the process of personality development, the cognitive side of relationships, the emotive side of relationships, the conative side of relationships

*Юрченко О.В., кандидат психологических наук, доцент,
Шенер М.В., кандидат экономических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет*

ПРИЕМЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПРИ РАБОТЕ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в работе рассматриваются проблемы поддержания вовлеченности студентов в процесс обучения. В современных работах понятие вовлеченности рассматривается относительно недавно, однако многие исследователи полагают его ключевым в сфере мотивации к обучению. В статье обсуждаются основные подходы к пониманию термина и концепции трактовки понятия. Аспекты когнитивной, эмоциональной и поведенческой вовлеченности могут рассматриваться как ключевые показатели при разработке методических приемов по управлению вовлеченностью в образовательный процесс.

Резкий переход к дистанционным формам обучения, продиктованный чрезвычайной ситуацией в мире, остро встает вопрос адаптации педагогических технологий к новым условиям. В данной публикации обсуждаются трудности, с которыми столкнулись студенты и преподаватели в ходе адаптации к новым условиям обучения. Рассматриваются изменения в образовательном процессе, отмеченные студентами в связи с переходом к дистанционным формам работы.

Проводится анализ данных, полученных в ходе опроса студентов Московского городского педагогического университета.

На основе полученных данных, а также обобщения накопленного педагогического и методического опыта, представлен обзор приемов, позволяющих повысить вовлеченность студентов в образовательный процесс. Рассматриваются различные способы вовлечения, опирающиеся на трехфакторную концепцию вовлеченности Дж.А. Фредерикса.

Предложенные приемы опираются на практический опыт адаптации образовательных практик к условиям дистанционной работы, реализуемых на базе Московского городского педагогического университета. Основным выводом работы является указание на набор средств для вовлечения студентов в образовательный процесс, как непосредственно в ходе занятий, так и вне учебного процесса.

Ключевые слова: вовлеченность, дистанционное обучение, мотивация, методические приемы, онлайн, образовательный процесс

Понятие вовлеченности появилось в поле внимания исследователей образования сравнительно недавно. Это понятие стало рассматриваться в научных работах, начиная с середины XX века. Ряд исследователей подчеркивает важность вовлеченности как критерия качества обучения. Вовлеченность рассматривается как интегральная характеристика, объединяющая в себе различные факторы.

Понятие вовлеченности используется в педагогике в совершенно разных смысловых контекстах. Многочисленные зарубежные теории рассматривают вовлеченность с разных точек зрения. С одной стороны, множество попыток установить корреляцию между университетской средой и результатами обучения, получением softskills и hardskills. С другой стороны, большинство социологов объясняют неравенство в уровне успеваемости такими факторами как стратификация студентов по социальному положению. В то же время отсутствует единое определение понятия вовлеченности.

Сам термин «вовлеченности» изначально появился в нашей стране в области управления не бо-

лее 10 лет назад, далее он, практически не изменяя первоначального смысла, переносится в социологию и педагогику. Это не исключает того, что понятие стало устоявшимся и не разнится по научным школам. Е. Klinger рассматривает вовлеченность как адаптацию личности к окружающей среде [14].

В английском языке существуют два слова, выражающие вовлеченность: involvement и engagement, являющиеся не полными синонимами. Involvement переводится как: затруднительное положение, участие, запутанность и, наконец, вовлеченность. Engagement: занятие, бой, зацепление, обязательство, бой, включение [15].

Мы видим, что общими для этих двух слов и подходящими для нас является вовлечение непосредственно в первом случае и включение во втором. Однако вовлечение и включение в русском языке имеют несколько разных смысловых оттенков. В первом случае предполагается присоединение к процессу с помощью специальных приемов, включение же предполагает механические методы объединения. Остальные значения уводят нас от

исходной проблемы, вместе с тем давая понять неравнозначность понятий.

Если проанализировать литературу по этой теме, то неоднозначность толкования «вовлеченности» приобретает достаточно большой размах, который порождает множество моделей вовлеченности в процесс обучения и воспитания [4].

Так, например, модель Хакенена, Беккера, Шауфели основывается на энергии, самоотдаче, погружении в процесс [6]. В данном случае энергия подразумевает способность инвестировать свои силы в учебную, научную и проектную деятельность. Самоотдача – эффективность применять свои знания и умения в процессе обучения.

Погруженность характеризует способность концентрироваться на поставленных перед ним задачах, которые возникают в процессе выполнения исследовательских и проектных работ [11].

Российские ученые тоже не остаются в стороне от проблемы погруженности студентов в образовательный процесс, так Н.Г. Малошенок разделяет вовлеченность студентов в процесс получения знаний и умений, получения навыков и социальную вовлеченность в общественную жизнь университета [8].

Эти вовлеченности не всегда действуют в одном направлении: иногда студент блестяще проявляет себя в учебе и пассивен в мероприятиях, связанных с молодежной политикой, либо все меняется с точностью до наоборот. Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ произвел попытку построить индексы разных сторон студенческой вовлеченности. При построении системы индексов учитывается посещаемость лекций, семинаров, литературу, которую используют обучающиеся при написании работ, кроме этого учитывалась частота задаваемых вопросов на семинарах, выступление на дискуссиях, с докладами и презентациями и так далее (при этом, по нашему мнению, невозможно оценить качественную их сторону, глубину прорабатываемых вопросов, кроме того индексы во многом субъективны, так как они построены на ответах студентов и не всегда могут отражать реальные процессы, происходящие в вузе.) При попытке математических расчетов это необходимо, так, явления, относящиеся к сфере социальной трудно поддаются исследованиям с помощью математики и статистики. В трудах российских педагогов возникает термин «вынужденной псевдововлеченности» [3], которая проявляется в «слепом» варианте образовательного процесса, когда накапливаемые знания не способствуют ни качественной профессиональной подготовки, ни формированию личных качеств обучающихся. Студенты

вуза, попадая в учебное учреждение, имеют свое представление о том, как и чему их будут учить, чем они будут заниматься в свободное время, отсюда возникает разрыв между ожиданиями и реальностью. На наш взгляд, именно здесь возникает необходимость вовлеченности как в процессе, который будет объединять, объяснять и вести студентов в нужном нам направлении, нацеленном на участие во всех стадиях образовательного процесса.

Интересной на наш взгляд является трехфакторная модель вовлеченности в обучение Дж.А.Фредерикса. Здесь определяющими являются три компонента:

- Поведенческая вовлеченность
- Эмоциональная вовлеченность
- Когнитивная вовлеченность

Первая предполагает вербально-невербальные способы общения в ходе образовательного процесса. Вторая тесно коррелирует с принадлежностью к тому или иному образовательному учреждению. Здесь особенно важен командный дух вуза, насколько правильно выстроены вертикальные связи между учениками, насколько руководство поддерживает и поощряет работу всех студентов, именно как выстраивает диалог со студентами.

Когнитивная вовлеченность тесно связана с необходимостью с активной обработкой окружающей студента факторов, особенно сосредотачиваясь на новых идеях и подходах к осознанию обучения и воспитания. В данном случае, если мы имеем психически невовлеченное поведение, то сниженная когнитивная активность нарушает процесс построения правильных связей между студентом и окружающей его средой. Действия становятся автоматическими, теряется познавательный и творческий интерес к работе.

По данным аналитического отчета «Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы» 65% преподавателей не уверены, что в дистанционном формате возможно контролировать вовлеченность студентов в образовательный процесс [1].

В ситуации резкого и массового перехода к дистанционным формам обучения в высшей школе вопросы, связанные с поддержанием вовлеченности студентов в образовательный процесс, встают особенно остро. Возникает необходимость в разработке новых и адаптации существующих инструментов и техник под задачи новой онлайн среды [12]. В нашем обзоре мы представляем ряд методических рекомендаций для поддержания и повышения уровня вовлеченности студентов в учебный процесс.

В первую очередь, необходимо рассмотреть типичные трудности, с которыми столкнулись и студенты, и преподаватели в режиме онлайн занятий [10]. Нами был проведен опрос среди студентов МГПУ с целью обобщения их опыта дистанционного обучения.

Опрос проводился на платформе Google Forms, студентам предлагалось описать свой опыт дистанционного обучения, оценить его плюсы и минусы. Образец анкеты см. Приложение 1.

В опросе приняло участие 72 человека, обучающиеся 3-4 курсов бакалавриата и 1 курса магистратуры. Большинство из них впервые начали обучаться онлайн полгода назад. Опрос показал, что техническая адаптация к новым условиям прошла сравнительно легко, большинству студентов было не сложно разобраться с новым программным обеспечением и подключением аудио и видеосвязи, однако отмечали и трудности, а также возросшее время, проведенное за экраном.

Техническими условиями опосредована и возросшая утомляемость, сложно удерживать внима-

ние в условиях, когда поток входящей информации с одной стороны ограничен экраном, а с другой возникает большее количество дистракторов в процессе занятий, поскольку часто студенты подключаются к ним в условиях, не подходящих для сосредоточенных занятий [5]. Особенно много сложностей испытывают те, кому приходится подключаться к занятиям одновременно с другими проживающими, например, из общежития.

Вследствие изменения условий обучения возросла нагрузка на зрение и снизилась двигательная активность. Кроме того, изменились возможности и условия коммуникации как с преподавателем, так и между студентами. Участники опроса отмечали, что фоновая коммуникация в группе во время занятий также вносила значимый вклад в создание рабочей атмосферы в группе, работать в полной тишине без контакта с одногруппниками непривычно.

Основные плюсы и минусы, выделенные студентами, приведены в табл. 1.

Таблица 1

Основные минусы и плюсы дистанционного обучения

Основные минусы	Основные плюсы
недостаток живого общения, недостаток эмоциональной обратной связи от однокурсников и преподавателей	экономия времени, не тратится время на дорогу, появилось больше времени на сон
технические сложности	доступность дополнительных ресурсов во время занятия, удобно обращаться к другим источникам параллельно с занятиями, возможность возвращаться к записям лекций, доступность заданий в электронной среде, доступность преподавателя для связи
физический дискомфорт от длительного пребывания за компьютером, от большой нагрузки на зрение	мобильность, можно подключиться к занятию из любой точки

Больше половины (56,9%) отметили, что общение с однокурсниками изменилось. Основные изменения – общения с однокурсниками стало меньше.

Большинство студентов (73,6%) не отмечает изменения в оценивании работы преподавателями. Мнения о том, как именно изменились критерии оценки, расходятся: одновременно в опросе указывалось и ужесточение требований, так и повышение лояльности в оценивании.

Студенты отмечали сложности, связанные с новым форматом дискуссии, обсуждение в онлайн формате становится менее динамичными из-за технических возможностей программ. Дольше приходится дожидаться своей очереди для высказывания, сложно быстро отреагировать на реплики

других участников [9]. Также сложности связаны с обратной связью от преподавателя к аудитории и наоборот. Практически полное отсутствие невербальной связи с группой не позволяет оценить общее настроение группы и воздействовать на него. Также и студентам не хватает прямого контакта с лектором [2].

Все выше перечисленные факторы с большой вероятностью влияют на общую степень вовлеченности студентов в образовательный процесс. Многие участники не включаются в дискуссию, поскольку не чувствуют лектора и аудиторию [13]. Часть студентов, наоборот, опасается дать неправильный ответ, и поэтому пассивно наблюдают за занятием. Также существенно влияние отвлекающих факторов, обсуждавшееся выше.

Учитывая выявленные трудности можно предложить следующие приемы работы с аудиторией в формате дистанционного обучения.

В первую очередь, стоит отметить, что формат онлайн дискуссии, с одной стороны, затрудняет динамичное обсуждение, но с другой, «барьер» экрана позволяет участникам дискуссии чувствовать себя более свободно. В связи с этим появляется возможность обсуждать темы сложнее и напряженнее, чем это позволяет личное присутствие. Также дополнительные технические возможности модерирования дают дополнительные способы для управления дискуссией [7]. В целом, позиция модератора является более предпочтительной, чем лектора, поскольку позволяет использовать все преимущества работы онлайн и нивелировать недостатки. Включение студентов в дискуссию существенно повышает их вовлеченность в предмет обсуждения и позволяет сформировать осознанную позицию.

Нам кажется особенно важным отмеченный студентами момент, связанный с упрощением коммуникаций с преподавателем вне учебного времени. Использование платформ дистанционного обучения, таких как MS Teams, с интегрированными чатами для быстрой связи, расширило возможности общения с преподавателями вне расписания занятий. Поддержание оперативной и не слишком формализованной связи также становится одним из инструментов, обеспечивающих вовлеченность в учебный процесс.

Так же важным аспектом поддержания вовлеченности является управление эмоциональным фоном в группе. Важно поддерживать живую атмосферу в группе, поскольку возможности непосредственной коммуникации ограничены, этот процесс можно структурировать при помощи не сложных приемов. В начале занятия, например, выделить время на обмен впечатлениями и разговора на около рабочие темы. Можно ввести своего рода ритуалы приветствия, когда перед началом задания группа делится, тем, что сейчас видно у каждого из окна или какая у них сейчас за окном погода.

Дистанционный формат не только накладывает ограничения, но и предлагает новые возможности. Онлайн занятия позволяют реализовать формат

упражнений, который невозможно было бы использовать в аудиторной работе. Например, использовать рабочее место, окружающие предметы и даже собственный внешний вид как элемент учебного задания. В нашей практике студентам в рамках практикума по теме «Визуальная оставяющая межличностной коммуникации» было предложено подключиться к занятию в каком-либо выразительном образе, который мог бы что-то сообщить о них аудитории. На обсуждении этого практического материала выстраивалось дальнейшее занятие.

Масса дополнительных программ и расширений также дает богатые возможности для поддержания вовлеченности. Использование интерактивной доски расширяет возможности групповой работы, когда студенты выполняют задания совместно всей группой [4]. Также составление подборки изображений с помощью Pinterest, создание облака тегов по материалам курса, использование видеозаписей и создания дополнительных материалов при помощи различных программ, существенно расширяют инструментарий преподавателя.

Таким образом, мы видим, что дистанционный формат работы открывает новые возможности для вовлечения студентов в образовательный процесс, как непосредственно в ходе занятий, так и вне учебного процесса.

Приложение 1

Анкета

1. Когда вы в первый раз занимались онлайн? Укажите дату с точностью до месяца
2. Как прошел процесс перехода в онлайн? Что было просто? К чему было сложно адаптироваться?
3. Назовите как минимум три сильные стороны онлайн обучения
4. Назовите как минимум три недостатка онлайн обучения
5. Изменилось ли ваше общение с однокурсниками при переходе к удаленному обучению? Если общение изменилось, то как?
6. Заметили ли вы отличия в оценивании преподавателями работы студентов онлайн и офлайн? Если отличия есть, то какие?
7. Чего вам больше всего не хватает в онлайн обучении?

Литература

1. Баранов И.Н., Кислова А.Р., Радаев И.В., Тарасов С.А., Юрченко В.И. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы // Аналитический отчет. Москва: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка». 2020. С. 71: ил., табл. URL: https://sberbank-university.ru/upload/iblock/420/Report_the_new_normal_update_web_demo.pdf (дата обращения: 12.12 2020)
2. Дудышева Е.В. Способы реализации вовлеченности студентов в построение и изменение образовательного процесса в условиях электронного обучения. 2015. С. 27 – 32.
3. Киселева Н.В. Особенности взаимоотношений с преподавателями у обучающихся с разным типом вовлеченности в образовательный процесс. 2017. С. 194 – 199.
4. Киуру К.В. Открытые образовательные ресурсы как средство повышения студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях дигитализированной среды. 2018. С. 70 – 74.
5. Киуру К.В., Попова Е.Е. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 380 – 384.
6. Литвинова Е.Ю., Кисилева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. С. 5 – 17.
7. Логачева О.М. IT и гаджеты как средство повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс по математическим дисциплинам // Актуальные вопросы образования. 2017. № 1. С. 69 – 72.
8. Малошонок Н.Г. Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 59 – 83.
9. Мамыченко С.А. Практико-ориентированная модель обучения студентов в учебном процессе современного вуза // Бизнес-образование в экономике знаний. 2017. № 2. С. 92 – 98.
10. Мрачковский А.Е., Телятникова Т.В., Шевченко Н.В. Особенности вовлечения персонала в процесс СМК в образовательной организации // Креативная экономика. 2019. Т. 13. №9. С. 1713 – 1722.
11. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс как ресурс организационной приверженности // Вестник университета. 2014. № 4. С. 282 – 288.
12. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // Человек и образование. 2015. № 4. С. 143 – 147.
13. Сущенко А.Д., Сандлер Д.Г. Как студенты вовлечены в механизмы «Обратной связи»: системная практика исследований в УРФУ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2. С. 176 – 191.
14. Coates H. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2007. № 32 (2). P. 121 – 141.
15. Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance // Quality in Higher Education. 2005. Vol. 11. № 1. P. 25 – 36.

References

1. Baranov I.N., Kislova A.R., Radaev I.V., Tarasov S.A., Yurchenkov V.I. Obuchenie v novej normal'nosti: vyzovy i otvety. Analiticheskii otchyot. Moskva: ANO DPO «Korporativnyi universitet Sberbanka». 2020. S. 71: il., tabl. URL: https://sberbank-university.ru/upload/iblock/420/Report_the_new_normal_update_web_demo.pdf (data obrashcheniya: 12.12 2020)
2. Dudysheva E.V. Sposoby realizacii вовлеченности студентов v postroenie i izmenenie obrazovatel'nogo processa v usloviyah elektronnoho obucheniya. 2015. S. 27 – 32.
3. Kiseleva N.V. Osobennosti vzaimootnoshenij s prepodavatelyami u obuchayushchihsya s raznym t-pom вовлеченности v obrazovatel'nyj process. 2017. S. 194 – 199.
4. Kiuru K.V. Otkrytye obrazovatel'nye resursy kak sredstvo povysheniya studencheskoj вовлеченности v process obucheniya v usloviyah digitalizirovannoj sredy. 2018. S. 70 – 74.
5. Kiuru K.V., Popova E.E. Problema studencheskoj вовлеченности v process obucheniya v usloviyah onlajn-obrazovaniya. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59-3. S. 380 – 384.
6. Litvinova E.YU., Kisileva N.V. Strukturnaya model' вовлеченности obuchayushchihsya v nepreryvnoe obrazovanie. Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2016. S. 5 – 17.
7. Logacheva O.M. IT i gadzhety kak sredstvo povysheniya вовлеченности студентов v obrazovatel'noj process po matematicheskim disciplinam. Aktual'nye voprosy obrazovaniya. 2017. № 1. S. 69 – 72.
8. Maloshonok N.G. Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya Interneta i mul'timedijnyh tekhnologij v obrazovatel'nom processe so studencheskoj вовлеченност'yu. Voprosy obrazovaniya. 2016. № 4. S. 59 – 83.

9. Mamychenko S.A. Praktiko-orientirovannaya model' obucheniya studentov v uchebnoy processe sovremennogo vuza. *Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy*. 2017. № 2. S. 92 – 98.
10. Mrachkovskij A.E., Telyatnikova T.V., SHEvchenko N.V. Osobennosti вовлечения персонала в процесс SMK в образовательной организации. *Kreativnaya ekonomika*. 2019. T. 13. №9. S. 1713 – 1722.
11. Savinova S.YU. Vovlechnost' studentov v obrazovatel'nyj process kak resurs organizacionnoj priverzhennosti. *Vestnik universiteta*. 2014. № 4. S. 282 – 288.
12. Savinova S.YU. Vovlechnost' studentov v obrazovatel'nyj process: oценка pozitivnyh effektov. *СHеловек i obrazovanie*. 2015. № 4. S. 143 – 147.
13. Sushchenko A.D., Sandler D.G. Kak studenty вовлечены в механизмы «Обратной связи»: sistemnaya praktika issledovanij v URFU // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2017. T. 21. № 2. S. 176 – 191.
14. Coates H. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (2). P. 121 – 141.
15. Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*. 2005. Vol. 11. № 1. P. 25 – 36.

*Yurchenko O.V., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Shener M.V., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University*

MAINTAINING STUDENTS' ENGAGEMENT DURING ONLINE STUDIES

Abstract: the paper deals with the problems of maintaining student engagement in the learning process. In modern works, the concept of engagement is considered relatively recently, but many researchers believe it is main conception in the field of learning motivation. The paper discusses the main approaches to understanding the term and interpreting the concept. Aspects of cognitive, emotional and behavioral engagement can be considered as key indicators in the development of methodological techniques for managing engagement in the educational process.

Our paper is focused on difficulties experienced by students and teachers during the adaptation to the new learning environment. The changes in the educational process noted by students in connection with the transition to remote forms of work are considered.

The analysis of the data obtained during the survey of students of the Moscow City Pedagogical University is carried out. An overview of techniques increasing the student's engagement in the educational process is presented.

Various ways of engagement are considered, based on the three-factor concept of engagement by J.A. Fredericks.

Also our work provides a set of tools for better educational engagement.

Keywords: engagement, distance learning, motivation, methodological techniques, online, education

*Лощаков А.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Тюхтина А.С.,
Ивановская государственная медицинская академия*

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ

Аннотация: в современном высшем образовании остается большое количество различных проблем, которые включают, в том числе, существенные вопросы, от разрешения которых зависит функционирование всего социума. Одной из таких проблем является здоровье студентов, которое, в настоящее время ухудшается во время учебы в высших учебных заведениях. Поэтому абсолютно необходимо развитие у студентов ценностного отношения к здоровью, привитие мотивации к ведению здорового образа жизни, формированию культуры здоровья.

В статье рассматриваются вопросы влияния информационно-образовательной среды вуза на систему ценностных ориентаций студентов медицинского вуза, в целом, и на ценностное отношение обучающихся к здоровью, в частности. Указаны основные причины, способствующие снижению уровня индивидуального здоровья обучающихся. Система ценностных ориентаций выпускников школ не является окончательно сформированной и продолжает формироваться в процессе учебы. Авторами проведено исследование студентов первокурсников и студентов выпускных курсов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов, используя методику «ценностных ориентаций» Рокича. Динамика предпочитаемых ценностей служит наглядной иллюстрацией эффективности процесса развития ценностного отношения к здоровью и формирования личности студента в процессе обучения в медицинском вузе. Полученные данные говорят о переосмыслении, переактуализации ценностных ориентаций в процессе учебы. Система ценностных ориентаций выпускника медицинского вуза соответствует личностно-профессиональному развитию специалиста.

Ключевые слова: здоровье, развитие, ценность, студент, информационно-образовательная среда, формирование, личность

Социально ощутимые преобразования, происходящие в современном социуме, их многолетняя непрерывность, глобальность, всеобъемлющий характер, оживленность и зачастую негативно воспринимаемые последствия указывают на глубокие системные политические, социально-экономические, духовно-нравственные кризисы значительной части населения страны. Такие процессы обязательно затрагивают структуру мотивационно-ценностных ориентаций, как всего населения, так и современного студенчества. При этом здоровье как ценностная ориентация не всегда находится на высоком месте в иерархии ценностей современных студентов, так как в процессе современной социализации «... на вершине иерархии ценностей подчас оказываются сенсационность и негативизм» [7].

Нами рассматриваются ценностные ориентации личности как психологические основания оценок обучающимся действительности и ориентация в ней, а также способ дифференциации объектов по их значимости [5]. Система ценностных ориентаций, имеющаяся у обучающихся вузов не может не сказываться на их фактическом состоянии здоровья, которое у современных студентов находится на низком уровне. Многочисленные проведен-

ные исследования позволяют констатировать факты понижения уровня здоровья обучающихся во время учебной деятельности [1, 2, 3, 4]. Причинами, способствующими снижению уровня индивидуального здоровья в медицинском вузе могут являться: значительный информационный стресс, каждодневное психоэмоциональное и умственное напряжение, вынужденное объединение работы и учебы, нарушения сна, организации питания, учебы, отдыха. Нельзя игнорировать вредные привычки студентов, например курение и злоупотребление алкоголем, которые также негативно сказываются на их здоровье. Снижение уровня здоровья происходит в вузах, несмотря на систематическое внедрение в образовательный процесс технологий, способствующих сохранению и укреплению здоровья всех его субъектов. Пропагандирование здорового образа жизни, формирование культуры здоровья обучающихся, соблюдение незначительных студенческих льгот и поддержание элементарной социальной защищенности не позволяют изменить положение с улучшением индивидуального здоровья студентов в лучшую сторону. Поэтому абсолютно необходимо развитие у студентов ценностного отношения к здоровью, привитие мотивации к ведению здорового образа жизни,

формировании культуры здоровья на деле, а не в теории, Это будет являться стержнем здоровья, механизмом здоровьесбережения, итогом становления «... высококвалифицированного, мотивированного, работоспособного, конкурентоспособного, физически и психологически устойчивого специалиста на рынке труда» [6].

Система ценностных ориентаций обучающихся при поступлении в вуз не является окончательно сформированной. Студенчество – такой период жизни, в который ценности переосмыслиются, переактуализируются. Как правило, в школе обучающиеся находятся под надзором родителей, и соблюдают предписанные в семье особенности образа жизни. Попав в студенческую среду, у обучающихся возникают множественные проблемы выбора: какой образ жизни вести, как питаться, отказ или выбор вредных привычек и пр.

В такое время особенно важным является влияние информационно-образовательной среды вуза. Условия развития в образовательно-воспитательном процессе ценностного отношения к здоровью, в частности, и системы ценностных ориентаций личности, в целом, детерминированы мотивацией быть здоровым, средствами здоровьесбережения, приоритетом здоровья и традициями здорового образа жизни [2]. В процессе обучения для всех участников образовательно-

воспитательного процесса должна быть создана такая информационно-образовательная среда, которая не только будет способствовать качественному образованию, новым возможностям и способам коммуникации, но и будет благоприятствовать сохранению и поддержке здоровья обучающихся, позволит студентам чувствовать психологическую защищенность, находиться в состоянии психического благополучия.

Нами, в Ивановской государственной медицинской академии в 2019-2020 гг. были проведены комплексные исследования предпочитаемых ценностей у студентов первокурсников и студентов выпускных шестых курсов лечебного, педиатрического факультетов и выпускного пятого курса стоматологического факультета. В исследовании приняло участие 102 первокурсника и 98 обучающихся выпускных курсов.

Диагностика ценностных ориентаций по методике Рокича показала, что до обучения только каждый второй обучающийся (54,8%) указывали здоровье на первом месте в структуре терминальных ценностей. У студентов первокурсников предпочитаемыми терминальными ценностями были: активная деятельная жизнь, развитие, любовь, обеспеченная жизнь, здоровье, наличие хороших друзей (рис. 1).

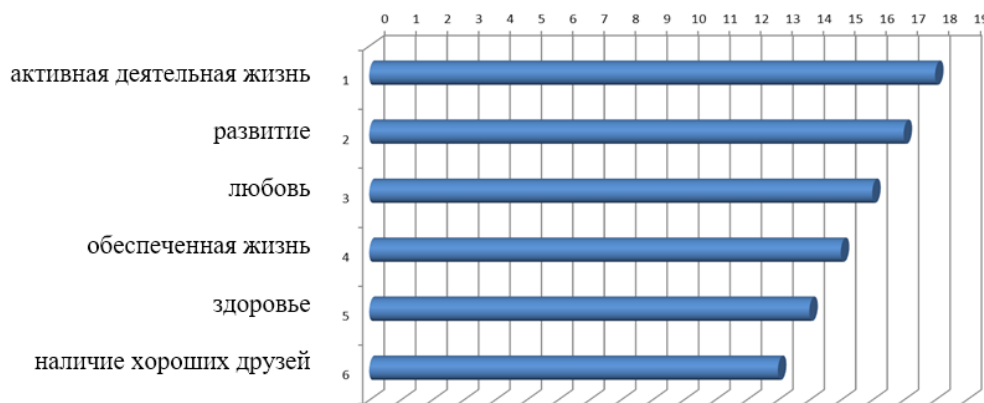


Рис. 1. Исходные предпочитаемые терминальные ценности студентов 1 курса

Индифферентными ценностями-целями были: жизненная мудрость, счастливая семейная жизнь, продуктивная жизнь, свобода, уверенность в себе, интересная работа. Отвергаемыми ценностями-целями были: познание, счастье других, красота природы и искусства, развлечения, творчество, общественное признание. Из приведенных данных делаем вывод, что первокурсники предпочитали ценности, связанные с поисковыми (активная, деятельная жизнь, развитие) и индивидуальными интересами (любовь, обеспеченность, здоровье, друзья). Такая цель как интересная работа была на 12

месте; отвергнуты были такие два важных профессиональных качества как познание и творчество. Основное условие личностно-профессионального развития – здоровье было поставлено первокурсниками в целом на 5 место.

Среди инструментальных ценностей предпочитаемыми были воспитанность, аккуратность, жизнерадостность, образованность, ответственность, исполнительность (рис. 2). Индифферентными были рационализм, независимость, чуткость, честность, высокие запросы, смелость. Отвергаемыми ценностями-средствами были широта взглядов,

твердая воля, эффективность в делах, терпимость, самоконтроль, непримиримость к недостаткам в себе и других. Необходимо отметить, что обучающиеся отвергали такую ценность, как само-

контроль, которая является обязательным условием развития ценностного отношения к здоровью, к формированию здорового образа жизни и личности обучающегося в целом.

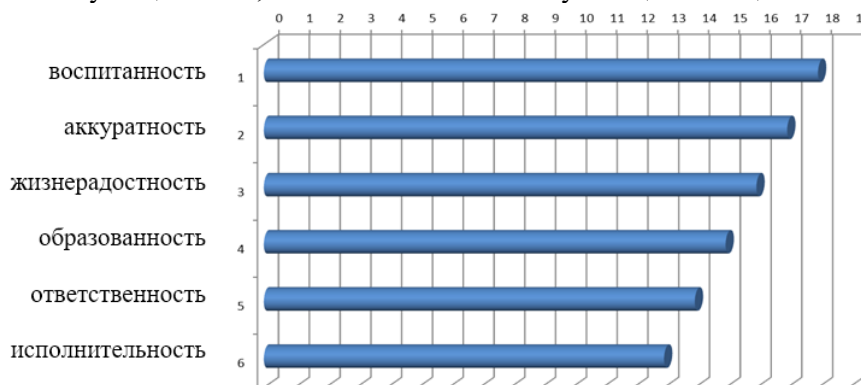


Рис. 2. Исходные предпочитаемые инструментальные ценности студентов 1 курса

Динамика предпочитаемых ценностей служит наглядной иллюстрацией эффективности процесса развития ценностного отношения к здоровью и формирования личности студента в процессе обучения в медицинском вузе. Абсолютное большин-

ство обучающихся выпускных курсов всех факультетов (84,9%) указали здоровье наивысшей терминальной ценностью. В целом динамический ранг ценностей обучающихся медицинского вуза представлен в табл. 1.

Таблица 1. Динамический ранг ценностей студентов медицинского вуза

Терминальные ценности	1 курс	5,6 курс	Инструментальные ценности	1 курс	5,6 курс
активная деятельная жизнь	1	5	аккуратность	2	2
жизненная мудрость	7	13	воспитанность	1	1
здоровье	5	1	высокие запросы	11	17
интересная работа	12	4	жизнерадостность	3	10
красота природы и искусства	15	16	исполнительность	6	7
любовь	3	3	независимость	8	9
материально обеспеченная жизнь	4	7	непримиримость к недостаткам в себе и других	18	18
наличие хороших и верных друзей	6	8	образованность	4	3
общественное призвание	18	17	ответственность	5	5
познание	13	9	рационализм	7	4
продуктивная жизнь	9	14	самоконтроль	17	6
развитие	2	6	смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	12	11
развлечения	16	18	твердая воля	14	12
свобода	10	12	терпимость	16	15
счастливая семейная жизнь	8	2	широта взглядов	13	14
счастье других	14	15	честность	10	8
творчество	17	10	эффективность в делах	15	16
уверенность в себе	11	11	чуткость	9	13

У выпускников медицинского вуза за время учебы укрепилась направленность на счастливую семейную жизнь (с 8-го на 2-е место), ценность интересной работы возросла и переместилась с 12-го на 4-е место. Такие ценности, как познание и

творчество, приобрели более высокое место в ранге: с 13-го на 9-е и с 17-го на 10-е соответственно.

Среди инструментальных ценностей наибольший рост наблюдался у такой ценности как самоконтроль (с 17-го на 6-е место), что свидетельствует о развитии у обучающихся сдержанности и

самодисциплины. Более высокое ранговое место получили такие профессионально важные ценности, как рационализм (с 7-го на 4-е место), образованность (с 4-го на 3-е место), честность (с 10-го на 8-е место). Это свидетельствует об изменении системы ценностей в сторону готовности решать личностные задачи сохранения и укрепления здоровья на более высоком уровне.

Проведенное нами исследование показало, что в образовательно-воспитательном процессе в Ивановской государственной медицинской академии у обучающихся развивается ценностное отношение к здоровью. Формируемая система ценностных ориентаций в целом отличается упорядоченностью и последовательностью, соответствуя оптимальному личностно-профессиональному развитию будущего врача.

Литература

1. Глыбочко П.В. и др. Здоровье студентов медицинских вузов России: проблемы и пути их решения // Сеченовский вестник. 2017. № 2 (28). С. 4 – 11.
2. Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 266 с.
3. Лошаков А.М. Культура здоровья студентов вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Москва, 2020. № 2 (835). С. 173 – 186.
4. Лошаков А.М. Психологические факторы формирования здорового образа жизни студентов // Вестник Московского ун-та. Сер. 20, Педагогическое образование. № 4. 2019. С. 85 – 95.
5. Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. 2-е изд. Ростов-наДону: Феникс, 2006. 808 с.
6. Пчелкина Е.П. Стратифицирующая значимость ценностей студентов вуза // Социальное поведение личности: оценки и стратегии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 123 – 135.
7. Урсул А.Д. Информатизация общества: учебное пособие. М.: Изд-во Академия, 1990. 190 с.

References

1. Glybochko P.V. i dr. Zdorov'e studentov medicinskih vuzov Rossii: problemy i puti ih resheniya. Sechenovskij vestnik. 2017. № 2 (28). S. 4 – 11.
2. Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya. отв. red. A.YU. Nagornova. Ul'yanovsk: Zebra, 2016. 266 s.
3. Loshchakov A.M. Kul'tura zdorov'ya studentov vuzov. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Moskva, 2020. № 2 (835). S. 173 – 186.
4. Loshchakov A.M. Psihologicheskie faktory formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov. Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 20, Pedagogicheskoe obrazovanie. № 4. 2019. S. 85 – 95.
5. SHapar' V.B., Rossoha V.E., SHapar' O.V. Novejshij psihologicheskij slovar'. pod obshch. red. V.B. SHaparya. 2-e izd. Rostov-naDonu: Feniks, 2006. 808 s.
6. Pchelkina E.P. Stratificiruyushchaya znachimost' cennostej studentov vuzov. Social'noe povedenie lichnosti: ochenki i strategii: kollektivnaya monografiya. отв. red. A.YU. Nagornova. Ul'yanovsk: Zebra, 2016. S. 123 – 135.
7. Ursul A.D. Informatizaciya obshchestva: uchebnoe posobie. M.: Izd-vo Akademiya, 1990. 190 s.

*Loshchakov A.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tyukhtina A.S.,
Ivanovo State Medical Academy*

DEVELOPMENT OF VALUE ATTITUDE TO HEALTH IN MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: in modern higher education, a large number of different problems remain, which include, among other things, significant issues on the resolution of which the functioning of the whole society depends. One of these problems is the health of students, which is currently deteriorating while studying in higher education. Therefore, it is absolutely necessary to develop students' value attitudes to health, instilling motivation to maintain a healthy lifestyle, and form a culture of health.

The article examines the issues of the influence of the information and educational environment of the university on the system of value orientations of students of a medical university, in general, and on the value attitude of students to health, in particular. The main reasons that contribute to a decrease in the level of individual health of students are indicated. The system of value orientations of school graduates is not completely formed and continues to form in the process of study. The authors carried out a study of first-year students and graduate students of medical, pediatric and dental faculties, using the method of "value orientations" by Rokeach. The dynamics of preferred values serves as a clear illustration of the effectiveness of the process of developing a value attitude to health and the formation of a student's personality in the process of studying at a medical university. The data obtained indicate a rethinking, re-actualization of value orientations in the learning process. The system of value orientations of a graduate of a medical university corresponds to the personal and professional development of a specialist.

Keywords: health, development, value, student, information and educational environment, formation, personality

*Левина Л.А., старший преподаватель,
Южно-Российский государственный политехнический
университет (НПИ) им. М.И. Платова*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ МАССЫ ТЕЛА ПРИ ОЖИРЕНИИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: выявление актуальных проблем, связанных с организацией педагогической поддержки студенческой молодежи специальных медицинских групп в процессе коррекции их массы тела при ожирении средствами физической культуры, и нахождение механизмов ее «встраивания» в образовательный процесс в высших учебных заведениях является предметом дискуссии педагогической науки. Действительно, ожирение молодых людей является современной болезнью, и отражается на общих показателях состояния здоровья и социального благополучия целого поколения.

Благодаря развитию практики оказания педагогической поддержки студенческой молодежи, страдающей ожирением, средствами физической культуры происходит поиск обоснованных средств физической культуры, способствующих снижению массы тела, разработка диагностического и методического инструментария, позволяющего более «индивидуализировать» подход к обучению студентов в процессе коррекции массы тела в учебное и во внеучебное время.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, ожирение, специальная медицинская группа, студенческая молодежь, коррекция массы тела, физическая культура

Ожирение студенческой молодежи как следствие неправильного образа жизни тесно связано со снижением двигательной и физической активности, эмоциональными нагрузками, особенно в период сдачи экзаменов, высококалорийным нерегулярным питанием, быстрыми перекусами, провоцируя возникновение избыточной массы тела и сопутствующих соматических расстройств.

За последнее время большой объем накопленных данных указывает на то, что ожирение затрагивает все слои населения, в том числе здоровье студенческой молодежи, детерминирует появление заболеваний сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата. Так, по оценкам Всемирной организации здравоохранения в 2016 году у 39% взрослых старше 18 лет, наблюдался избыточный вес [6]. За последние восемь лет, по данным Роспотребнадзора, в России увеличилось количество лиц с ожирением в два раза, из них каждая четвертая россиянка (26%) и каждый седьмой россиянин (14%) страдают от избыточной массы тела [5].

Создание педагогических условий и нахождение эффективных путей коррекции массы тела студентов при ожирении в период обучения в вузе приобретает все большую значимость для педагогов, занимающихся физическим воспитанием. На уровне высших учебных заведений активно ведется профилактическая работа по ожирению, например, в рамках элективного курса «Физическая культура», где основной упор делается на рассмотрении теоретических вопросов о правильном,

рациональном питании [7], выполнении студентами общего комплекса упражнений с целью укрепления физического здоровья.

Как видим на практике, поступают на первый курс молодые люди уже с избыточной массой тела и ожирением, и им необходим иной подход к организации учебных занятий и выбору средств физической культуры. Для того чтобы помочь студенту скорректировать свой вес, повысить самооценку и сформировать мотивацию на успех преподавателю необходимо комплексно использовать и педагогические, и психологические приемы, и средства физической культуры. Обеспечить эффективность процесса снижения массы тела при ожирении студенческой молодежи можно за счет выбора модели педагогической поддержки и ее реализации в учебном процессе на занятиях элективного курса «Физическая культура».

Ключевое понятие «педагогическая поддержка» используется в педагогической науке применительно к таким сферам исследования как развитие познавательной и учебной активности обучающихся, социализации (подростков, студентов с ограниченными возможностями здоровья, студентов-мигрантов), развития творческого мышления одаренных детей, поиска ценностных смыслов жизни, личностного саморазвития студентов, развития конкурентоспособности будущих специалистов. Однако вопросы педагогической поддержки средствами физической культуры студентов специальных медицинских групп в процессе коррекции массы тела при ожирении специалистами в

области педагогики высшей школы мало изучены, и это предполагается восполнить данной статьей.

Теоретические положения педагогики поддержки разрабатывались в работе «Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы» О.С. Газмана, где в качестве основной задачи педагогической поддержки, автор выделил помощь в личностном выборе, самоанализе, работе над собой, помощь в самоутверждении [2].

Педагогическая поддержка, лежащая в основе совместных усилий преподавателя и обучающегося в преодолении трудностей, связанных со снижением веса, повышении самооценки, изменении образа жизни базируется на следующих принципах [1, 2]: опора на потенциальные возможности самого человека, согласие обучающегося на поддержку и активное соучастие в решении своих проблем, вера в свои возможности, принцип гуманности, этичности, доброжелательности, и осуществляется на диагностическом, поисковом, договорном, деятельностном и рефлексивном этапах [1, 2].

Организация педагогической поддержки студентов специальных медицинских групп с избыточным весом и ожирением в процессе коррекции массы тела с первого курса по третий курс обучения в вузе в рамках элективного курса «Физическая культура» включает в себя диагностическо-поисковый и деятельностно-рефлексивный этапы.

На диагностическо-поисковом этапе педагогической поддержки происходит, во-первых, определение степени выраженности ожирения (на основе медицинских показаний, Индекса массы тела (ИМТ)), во-вторых, выяснение наличия осложнений и сопутствующих заболеваний (на основе медицинских показаний), в-третьих, выявление уровня самооценки обучающегося на основе стандартизированных психологических методик, в-четвертых, изучение причин избыточной массы тела и ожирения, уровня удовлетворенности студенческой жизнью и измерение внутригрупповых межличностных связей обучающегося с избыточным весом и ожирением в студенческом коллективе (на основе социологических методов исследования).

Главная роль на данном этапе отводится преподавателю, реализующему учебную дисциплину «Физическая культура» для студентов специальных медицинских групп, благодаря его квалификации и опыту происходит установление контакта, поиск причин, препятствующих снижению веса, определение тех видов упражнений, которые наи-

более значимы для коррекции и разработка методического инструментария, в том числе индивидуальной программы коррекции веса на основе подобранных средств физической культуры и питания.

Деятельностно-рефлексивный этап педагогической поддержки связан непосредственно с реализацией в учебное и внеучебное время индивидуальной программы коррекции веса студентов с той или иной степенью выраженности ожирения, и рефлексией полученных результатов. На данном этапе происходит педагогическое взаимодействие преподавателя и самого обучающегося на уровне «субъект-субъектного» отношения, где главный акцент делается на активности и ответственности самого обучающегося в реализации индивидуальной программы коррекции веса с заполнением дневника самонаблюдения.

Разрабатывать индивидуальную программу коррекции веса и ожирения необходимо с учетом того, как отмечают исследователи, что ослабленные студенты не адаптированы к выполнению упражнений силовой, скоростной направленности и длительных кардионагрузок, особенно в начале учебного года. Чрезмерное напряжение неподготовленного мышечного аппарата и функциональных систем снижают у студентов мотивацию к дальнейшим занятиям [4].

В индивидуальную программу коррекции веса при разной степени выраженности ожирения рекомендуется включать упражнения лечебной физической культуры, дозированные прогулки по ровной местности, упражнения с гимнастическими палками, специальные упражнения в бассейне.

При построении тренировочного процесса необходимо сделать акцент на рассмотрение вопросов, связанных с лечебным питанием, правильным режимом двигательной активности, повышением самооценки и уверенности в себе, например, составление совместно с обучающимся портфолио спортивных достижений, подготовка обучающегося к сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), изучение истории успеха спортсменов поборовших лишний вес [3].

В заключении отметим, что реализация в образовательном процессе педагогической поддержки средствами физической культуры будет способствовать снижению веса у обучающихся с той или иной степенью выраженности ожирения и позволит сформировать уверенность в себе, повысить самооценку, приобщится к здоровому образу жизни.

Литература

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. 1996. Вып. 6. С. 71 – 80.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
3. Левина Л.А. Использование средств педагогической поддержки студентов специальных медицинских групп в процессе коррекции их массы тела при ожирении // Современный ученый. 2021. № 1. С. 111 – 113.
4. Миленина М.А., Баркова О.Е., Ковалева О.С., Климович Л.В. Особенности физической подготовки студентов первого курса непрофильного вуза // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2020. Вып. 9. С. 30 – 35.
5. Мотренко Е. Широка страна моя: отчего россияне полнеют [Электронный ресурс] // Известия. 25.04.2019. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2019/0813/gazeta014.php> (дата обращения: 15.01.2021)
6. Ожирение и избыточный вес [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (дата обращения 15.01.2021)
7. Цыденова Я.С. Профилактика ожирения среди студенческой молодежи // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-1. С. 53 – 55.

References

1. Anohina T.V. Pedagogicheskaya podderzhka kak real'nost' sovremennogo obrazovaniya. Novye cennosti obrazovaniya. 1996. Vyp. 6. S. 71 – 80.
2. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. 296 s.
3. Levina L.A. Ispol'zovanie sredstv pedagogicheskoy podderzhki studentov special'nyh medicinskih grupp v processe korrekcii ih massy tela pri ozhireнии. Sovremennyy uchenyj. 2021. № 1. S. 111 – 113.
4. Milenina M.A., Barkova O.E., Kovaleva O.S., Klimovich L.V. Osobennosti fizicheskoy podgotovki studentov pervogo kursa neprofil'nogo vuza. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport. 2020. Vyp. 9. S. 30 – 35.
5. Motrenko E. SHiroka strana moja: otchego rossiyane polneyut [Elektronnyj resurs]. Izvestiya. 25.04.2019. Rezhim dostupa: <http://www.demoscope.ru/weekly/2019/0813/gazeta014.php> (data obrashcheniya: 15.01.2021)
6. Ozhirenie i izbytochnyj ves [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (data obrashcheniya 15.01.2021)
7. Cydenova YA.S. Profilaktika ozhireniya sredi studencheskoj molodezhi. Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2014. № 7-1. S. 53 – 55.

*Levina L.A., Senior Lecturer,
Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)*

ACTUAL PROBLEMS AND WAYS OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUPS IN THE PROCESS OF CORRECTION OF BODY WEIGHT AT OBESITY BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract: the identification of urgent problems associated with the organization of pedagogical support for students of special medical groups in the process of correcting their body weight with obesity by means of physical education, and finding the mechanisms of its «embedding» into the educational process in higher educational institutions is the subject of discussion of pedagogical science. Indeed, obesity in young people is a modern disease and affects the overall health and social well-being of an entire generation.

Thanks to the development of the practice of providing pedagogical support to obese students by means of physical education, there is a search for reasonable means of physical education that contribute to weight loss, the development of diagnostic and methodological tools that allow a more «individualized» approach to teaching students in the process of correcting body weight during school and extracurricular time.

Keywords: pedagogical support, obesity, special medical group, student youth, body weight correction, physical education

*Лопина Н.И., старший преподаватель,
Катышева А.А., старший преподаватель,
Мартынова М.А., старший преподаватель,
Шульгина А.А., старший преподаватель,
Ростовский государственный медицинский университет*

РУКОВОДСТВО САМОВОСПИТАНИЕМ ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: актуальность предлагаемой работы определяется вопросами изучения когнитивных процессов, обуславливающих становление личностных поведенческих алгоритмов молодёжи и проблемами руководства этими процессами. По мере развития тенденций глобализации, технологизации, усиливающейся отстранённости молодых людей от традиций национальной культуры и экспансии криминальных субкультур в социальных сетях возрастает значение руководства самовоспитанием, особенно в отношении 16-17-летних первокурсников. В данном исследовании методика руководства предполагает использование интерпретационных стратегий, которые актуализируются в соответствии с возрастными особенностями подопечных и с учётом конкретных ситуаций. Центральным ядром предлагаемой модели руководства является взаимопонимание, обеспечивающее механизм взаимодействия системы преподаватель – студент в условиях и с учётом конфликтов между жизненными целями и возможностями их достижения. В ходе исследования выявлены характеристики, идентифицирующие самовоспитание как особую сферу духовной жизни, специфически детерминированную действительностью; дано определение самовоспитания как феномена деятельности сознания.

На этой основе можно говорить о самостоятельности предлагаемых приёмов и способов воздействия на самовоспитание первокурсников. В работе сделаны только первые шаги в подходе к данной проблеме; поскольку в современных условиях возрастает ответственность педагогов за утверждение в сознании молодых людей гуманных жизненных принципов, данная тема может иметь продолжение.

Ключевые слова: самовоспитание, проблемы руководства, интерпретационные стратегии, кодекс самовоспитания, корпоративная культура группы

Принципы организации руководством самовоспитания студентов так или иначе упоминаются почти во всех работах, касающихся гуманитарно-просветительской стороны педагогической деятельности, но исследование специфики этой сферы и её влияния на всю область воспитательной работы в вузе в сложившихся социальных условиях требует большей определённости.

В психолого-педагогической литературе наблюдается тенденция выдвигания на первый план качеств, развиваемых в общественной жизни: ответственности, толерантности, чувства долга. Список можно дополнить, но в нём отсутствует главное: не фиксируются закономерности, объединяющие эти качества в единое целое, структурирующие самовоспитание как особую сферу духовной жизни, хотя несомненно, что именно на уровне самовоспитания происходит систематизация сведений, обретаемых опытом общественной жизни, в силу чего именно оно выступает источником, определяющим сознание, придающим самосознанию конкретную социальную направленность.

По отношению к первокурсникам вопрос приобретает особо острый характер, поскольку воз-

растные и индивидуальные особенности этого периода, с одной стороны, и изменение образа жизни – с другой, провоцируют ускорение эмоционального и когнитивного развития. Восприятие самих себя в новой среде, представление о своих сильных и слабых сторонах, оценка своих возможностей в условиях спонтанного увеличения многообразия жизненного опыта – всё это может привести к последствиям, противоречащим предпосылкам, изменить аксиологическую ориентацию личности. В итоге на смену исходной готовности к осуществлению своего идеала самостоятельной жизни приходит скепсис, желание противопоставить себя системе вузовских требований, диспропорция социально-политических доминант в сознании. И этот процесс может приобрести необратимый характер.

Указанные обстоятельства обуславливают актуальность данной работы.

Цель исследования заключается в определении особенностей генезиса самовоспитания и корректировке соответствующих приёмов в ходе взаимодействия педагог-студент.

Такая постановка цели предполагает решение следующих задач:

1. Углубление представлений о самовоспитании путём выявления его основных характеристик.

2. Анализ качественного своеобразия смыслового поля, обеспечивающего прогрессивное нарастание идейных и этических ценностей, мотивирующих к саморазвитию.

3. Определение продуктивных способов и приёмов оптимизации руководства самовоспитанием.

Для решения поставленных задач использовались методы тестирования, ранжирования, анкетирования, самооценки культуры познавательной деятельности, выбора точных определений, а также метод «скрытой позиции» в процессе применения интерактивных технологий.

Ключевое положение, лежащее в основе исследования характеристик самовоспитания, заключается в рассмотрении противоречия между сознательным и бессознательным накоплением отличительных свойств этой духовной деятельности. Идеальный вариант самовоспитания определяется нами следующим образом.

Самовоспитание – это самосовершенствование личности, мотивированное осуществлением своей жизненной цели и развиваемое в трёх направлениях:

- овладение методикой самоанализа, самоорганизации и самовыражения;
- обогащение способов самоконтроля и самокорректирования;
- формирование навыков, обеспечивающих оптимальную реализацию своих возможностей и способностей.

При таком рассмотрении объекта становится очевидным, что самовоспитание как феномен образует некоторое устойчивое ядро в сознании индивида, определяющее его духовную, профессиональную и социальную направленность.

Однако такой баланс компонентов возможен в том случае, если развиты потребность реалистического прогнозирования себя и стремление к изучению своего внутреннего мира. При работе с первокурсниками это, как правило, вариант будущего, поскольку необходимые для подобного самостроения выдержка, самодисциплина, терпение, а главное – установка на поиск собственных духовных ресурсов – всё это в возрасте 16-17 лет находится в фазе динамического структурирования.

Когда мы пытались с помощью опросников установить, что в новой студенческой жизни является самым проблематичным и насколько они уверены в способности преодолеть трудности, мы

убедились, что для большинства факт расхождения между личными приоритетами и реальной жизненной ситуацией и борьбе за сохранение избранной позиции требует отказа от значимых сторон жизни: «Принести в жертву всё, что тобой любимо – сон, хобби, личная жизнь и прочие людские утехи... Уходя из дому в 8 утра и приходя в 8 вечера, я думала: «Что? Как? Я же только пришла? Или ушла? Зачем нужно так всё усложнять?... Но я же в меде учусь, я же будущее российской медицины, я смогу, смогу: – думала я в 4 утра, сидя в окружении мини-небоскрёбов из различных книг».

Подобные внутренние сомнения и старания их преодолеть отражены почти во всех ответах респондентов. Налицо факт самовоспитания, идущий неосознанно. Всё приобретает новые пропорции, множество проблем требует самостоятельного решения, происходит переустройство внутреннего мира – в этот период крайне важно участие педагога как фасилитатора, обеспечивающего поддержку и руководство, способного компенсировать опасную неопределённость в ориентирах, сохранить веру в свои идеалы. Современные образовательные технологии в общем помогают решать эти задачи, но в ходе оперативного применения самой сложной становится проблема взаимопонимания. Что требуется от нас, чтобы нас понимали? Как «настроить» студента на понимание?

Практика показывает, что правильный методологический подход в этом случае требует опоры на аудиторию как на систему единомышленников: действия такой системы помогает уравновесить деструктивное влияние личных сомнений индивида и преобразовать медленно текущий процесс неосознанного самовоспитания в конструктивную, созидательную деятельность; понять свои сильные стороны; опираясь на них, улучшить слабые – словом, стать «творцом самого себя».

Таким образом, содержательная специфика смыслового поля, обеспечивающего прогрессивное нарастание комплекса основополагающих навыков сознательного самовоспитания в начальный период освоения образовательного пространства вуза во многом определяется импульсами, идущими от аудитории.

Следовательно, успешность/неуспешность нашей работы в этом направлении во многом зависит от владения «объединяющим словом», а также определёнными интерпретационными стратегиями. Вариант активной поддержки стремления к самоактуализации, укрепление веры в свои силы становится практически реализуемым не в длительной кропотливой работе с каждым по отдельности – на это у нас нет времени – но в постоянно

анонсируемых намёках, подсказках, стимулирующих определённую интерпретацию наших посылок в сознании слушающих, неприметно формирующих переход от сомнений «справляюсь ли я?» к выбору решения – диктата: «должен, значит смогу». Таким путём складывается система собственных понятий индивида о том, что он обязан в себе преодолеть, что в будущем определит его сегодняшний нравственный выбор. «Невезучих людей не бывает, есть те, которые не хотят ими стать. Для того, чтобы тебя ожидало прекрасное будущее, надо трудиться уже сейчас. Наше будущее зависит только от нас самих» - в таком ключе многие отвечали на вопрос «В какой степени вы считаете только себя ответственным за своё будущее?».

Информация утешительная, но однотипность ответов побуждает к сомнениям относительно того, насколько в них отражены базовые понятия личности. Здесь, скорее всего, озвучена норма, пассивно воспринятая с чужих слов, а следовательно, имеющая поверхностный характер. Поэтому анкетирование и тестирование в начале учебного года помогает определить, кто уже обладает заметным развивающим потенциалом, соответствует представлениям о креативной личности; помогает спрогнозировать первоначальные подходы для установления контактов, но не более.

Предваряя в какой-то мере дальнейшие выводы, отметим, что в прогнозах мы предполагаем опираться на коллективное (инициируемое преподавателями и студентами) создание своеобразного неписанного кодекса, обеспечивающего становление определенной корпоративной культуры навыков. В ходе двуединого процесса формирования кодекса определяется масштабы ролевого общения, особенности методических и психологических подходов по мере накопления сведений о той/иной группе, том/ином студенте. Такой постепенно самоформирующийся кодекс обусловит принципиально новый уровень внутригруппового взаимодействия, обеспечит развитие эффективного общения, навыков работы в команде, развивая тем самым надпрофессиональные социально-коммуникативные компетенции. Он ни в коей мере не является сводом готовых правил и готовых ответов (потому что он «неписанный»), хотя в конце первого семестра уже может быть оформлен в шуточном виде), а лишь ненавязчиво предлагает способы воплощения в практику советов и рекомендаций, преобразующих группу новичков-абитуриентов в группу ментально и духовно близких личностей. Этот кодекс в процессе конституирования начинает оказывать обратное действие на

своих авторов, закрепляя интерпретационные цепочки полученных либо заново переосмысленных сведений и связанных с ними коннотативных представлений, активизируя в сознании важнейшие концептуальные смыслы, позволяющие почувствовать и понять важность координации своих усилий с деятельностью окружающих, осознать дистанцию между своими довузовскими и теперешними мировоззренческими представлениями. Тем самым обеспечивается консолидация и солидарность студентов, которые выступают активным началом в развитии самовоспитания; без опоры на них наша воспитательная работа неизбежно будет носить формальный характер. В подтверждение этого вывода проанализируем следующие два высказывания.

Первое – из отчёта о результатах социологического исследования, проведённого в вузах Ростовской области, «Современное студенчество прагматично, ориентировано на активные действия, самостоятельность и независимость. При этом стремлении к свободе, индивидуализму парадоксальным образом сочетается в них с инертностью. Активность и желание реализоваться выражается, прежде всего, в сфере досуга и развлечений, а жизненные стратегии, направленные на рост профессионализма и самодостаточности на рынке труда, носят пассивный характер» [6, с. 7].

Во втором автор акцентируется на качествах, определяющих культуру социальной самореализации: «Подавляющее большинство разговаривает однообразно, в их речи множество жаргонизмов, а когда нужно дать оценку событиям или предметам, они пользуются только простыми определениями – плохо-хорошо, красиво-некрасиво и т.д. Это говорит, что аналитическое мышление у них отсутствует... Любые глобальные вопросы они сводят к бытовому уровню... Столь же примитивным является мировоззрение молодых людей. Из-за этого страдает их способность к стратегическому мышлению, без которого не обойтись в профессиональной деятельности» [7, с. 203].

В целях улучшения ситуации в первом случае выдвигается задача «дать молодёжи верные нравственные ориентиры», во втором – ужесточить отбор при поступлении, всемерно поддерживать творчество, улучшать качество преподавания. На наш взгляд, ресурсы подобных стратегий во многом исчерпаны. Сама по себе трансляция нравственных норм и даже совершенствование образовательных услуг не обеспечит продуманной, целенаправленной работы над собой, тем более что реальность не стремится соответствовать этическим стандартам.

Анализ существующей практики свидетельствует, что необходимо развивать и использовать методы, основанные на принципе синергии – объединения усилий студента и преподавателя для улучшения результатов. Мы не стремимся абсолютизировать этот подход: развитие личности идёт путём адаптации и самореализации – наша методика относится к сфере последней.

Вопрос о руководстве самовоспитанием как средством самореализации личности требует уточнения: какие качества мы считаем важнейшими? Что является структурным ядром гипотетического идеала? Какими критериями оценивать успешность собственной работы?

Общепринятым в педагогике считается положение о том, что основа общественного содержания самовоспитания коренится в формировании ответственности: роль этого качества по отношению к другим составляющим параметрам выступает как определяющая, поскольку ею обеспечивается устойчивость социального облика индивида. Педагоги единодушны в том, что выполнение ответственных поручений стимулирует волевые качества, что, в свою очередь, создаёт «защитную оболочку» от нежелательных влияний – словом, ответственность в сознании индивида функционирует как источник, инициирующий лучшие стороны самовоспитания: оно начинается тогда, когда студент приступает к выполнению ответственного поручения.

Однако интерпретация фактических данных (см. приведённые выше цитаты) побуждает к поискам усовершенствования и усложнения структуры воспитательной деятельности, так как наши первокурсники значительно различаются в плане способностей и устремлений. Как быть, например, с теми, кто готов выполнять поручения только ради вознаграждения? Ведь в реальности их социальная активность направлена в сторону, противоположную той, которую мы стремимся сформировать. А тем, кто социальной активности предпочитает творческую? Как правило, это думающие, талантливые студенты, они сами конструируют своё понимание и запас знаний, но их установки могут существенно отличаться от тех моральных принципов, которыми должен руководствоваться будущий специалист.

Таким образом, решение задачи нельзя свести к руководству самовоспитанием на основе привлечения студентов к общественной и управленческой деятельности.

С другой стороны, данная проблема требует неотложного решения, и главная сложность заключается в определении ключевых факторов,

способных нейтрализовать деструктивные влияния, которым, как никогда прежде, подвержено сегодняшнее студенчество. Мы полагаем, что, во-первых, руководство самовоспитанием в данный момент есть результат деятельности педагога совместно с коллективом, которая детерминируется кумулятивной функцией психических процессов – накоплением наших наставлений и пересозданием их в кодекс корпоративной культуры группы; во-вторых, прочность системы формируемых мировоззренческих установок требует значительного разнообразия педагогических методов и приёмов; основные из них предлагаются в начале данной статьи. Этот список можно дополнить указанием элементов социального тренинга, которые успешно выполняют как обучающую, так и воспитательную задачи: вызывая эмоциональную реакцию, вносят дополнительное содержание и в тематику занятия, и во взаимоотношения участников. К ним относятся:

- *kind words* – участники произносят любые приятные слова в адрес собеседника, используя как известные анатомические термины, так и подобранные преподавателем латинские афоризмы и выражения;

- *reflection* – участники пытаются представить, что думают о них другие и оформляют запись опять же с использованием латыни;

- *politeness* – участники обращаются друг к другу с вежливыми просьбами, максимально применяя знание профессиональной лексики.

В таких тренингах всегда присутствует момент неожиданности и непредсказуемости, – это запоминается, а одновременно закрепляются и речевые навыки и стереотипы поведения.

Особый случай представляет руководство самовоспитанием при дистанционной форме обучения. Здесь мы пока не располагаем ни достаточным запасом наблюдений, ни проверенными методиками. К числу доступных приёмов можно отнести использование проблемно-ориентированного портфолио и портфолио развития навыков гуманитарного мышления. В пособии [9] им даются следующие определения:

«Проблемно-ориентированное портфолио отражает цели, процесс, результат и решения конкретной проблемы (учебной, научной, профессиональной, социальной)».

«Портфолио развития навыков гуманитарного мышления отражает работу на уровне анализа – оценивания – сравнения» [9, с. 130].

В целом вопросы воспитания в таком формате пока довольно абстрактны, поэтому мы ограничимся приведёнными примерами.

Наша концепция руководства самовоспитанием студентов построена на эмпирическом обобщении известных методов и приёмов, но сами по себе предлагаемая модель рассчитана на принципиально новый подход к руководящей деятельности, в основе которого – влияние на адресата таким образом, чтобы установка «понять преподавателя» актуализировала понимание самого себя, своего неосознанного внутреннего опыта; побуждала изучать свой духовный мир с определенной точки зрения – «точки опоры», обретение которой обес-

печит защиту от негативных влияний действительности. Ускорение этого процесса обеспечивается импульсами, идущими от аудитории, от однокурсников, вовлеченных в ту же организационно-управленческую работу самоосуществления. Задача руководителя – создание и обеспечение синхронной непрерывной связи наставник-воспитанник, благодаря которой осуществляется интерпретация самовоспитания каждого участника, включая и педагога.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. М: Просвещение, 1982. 192 с.
2. Беляева В.А., Петренко А.А. Компетентностный подход в образовании: моделирование и проектирование. Рязань, Изд-во Рязанский государственный университет, 2014. 214 с.
3. Заусенко И.В. Связь агрессивности и самоактуализации личности // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 131 – 137.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос. 2008. 384 с.
5. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности // Педагогика. 1991. № 9. С. 104 – 110.
6. Невилько М. Групповой портрет в новой реальности // Академия. 2012. № 1. С. 7.
7. Ореховская Н.А. Эгалитарность или элитарность университетского образования: каков тренд эпохи глобализации? // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 200 – 204.
8. Сиддикова С.Х. Повышение творческой активности у обучающихся // Наука и образование сегодня. 2020. № 1. С. 56 – 57.
9. Технология мониторинга качества образования в медицинском вузе: учеб.-метод. пособие / сост.: Л.Я. Хоронько, В.Н. Власова, Т.А. Цквитария и др. Изд-во РостГМУ, 2013. 184 с.

References

1. Babanskij YU.K. Optimizaciya uchebno-vozpitatel'nogo processa: metodicheskie osnovy. M: Prosveshchenie, 1982. 192 s.
2. Belyaeva V.A., Petrenko A.A. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: modelirovanie i proektirovanie. Ryazan', Izd-vo Ryazanskij gosudarstvennyj universitet, 2014. 214 s.
3. Zausenko I.V. Svyaz' agressivnosti i samoaktualizacii lichnosti. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 6. S. 131 – 137.
4. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. M.: Logos. 2008. 384 s.
5. Muhin M.I. V.A. Suhomlinskij o vospitanii vsestoronne razvitoj lichnosti. Pedagogika. 1991. № 9. S. 104 – 110.
6. Nevil'ko M. Gruppovoj portret v novej real'nosti. Akademiya. 2012. № 1. S. 7.
7. Orekhovskaya N.A. Egalitarnost' ili elitarnost' universitetskogo obrazovaniya: kakov trend epohi globalizacii? Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 1. S. 200 – 204.
8. Siddikova S.H. Povyshenie tvorcheskoj aktivnosti u obuchayushchihsya. Nauka i obrazovanie segodnya. 2020. № 1. S. 56 – 57.
9. Tekhnologiya monitoringa kachestva obrazovaniya v medicinskom vuze: ucheb.-metod. Posobie. sost.: L.YA. Horon'ko, V.N. Vlasova, T.A. Ckvitariya i dr. Izd-vo RostGMU, 2013. 184 s.

*Lopina N.I., Senior Lecturer,
Katysheva A.A., Senior Lecturer,
Martynova M.A., Senior Lecturer,
Shulgina A.A., Senior Lecturer,
Rostov State Medical University*

GUIDING THE SELF-EDUCATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AS A FUNCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: PROBLEMATIC ASPECTS

Abstract: the relevance of the proposed work is determined by the issues of studying the cognitive processes that determine the formation of personal behavioral algorithms of young people and the problems of managing these processes. With the development of trends in globalization, technologization, increasing detachment of young people from the traditions of national culture and the expansion of criminal subcultures in social networks, the importance of self-education management increases, especially in relation to 16-17-year-old first-year students. In this study, the management methodology involves the use of interpretive strategies that are updated in accordance with the age characteristics of the wards and taking into account specific situations. The central core of the proposed management model is mutual understanding, which provides a mechanism for teacher-student interaction in conditions and taking into account conflicts between life goals and opportunities to achieve them. In the course of the study, the characteristics identifying self-education as a special sphere of spiritual life, specifically determined by reality, are revealed; the definition of self-education as a phenomenon of consciousness activity is given.

On this basis, we can talk about the independence of the proposed techniques and methods of influencing the self-education of first-year students. The paper makes only the first steps in the approach to this problem; as in modern conditions the responsibility of teachers for the affirmation of human life principles in the minds of young people increases, this topic can be continued.

Keywords: self-education, management problems, interpretive strategies, self-education code, corporate culture of the group

*Лучина Е.Н., кандидат филологических наук, доцент,
Пахолкова Л.М., кандидат филологических наук, доцент,
Московское высшее общевойсковое командное училище*

МИКРОТЕКСТ ЗАГОЛОВКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются традиционные и новые подходы к исследованию заголовков медийных текстов, существующие в отечественном языкознании. На основании проведённого анализа делается заключение о разнообразии используемых в заголовках языковых средств и, как следствие, выдвигается гипотеза о ценности заголовка в обучении чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку, в частности, при обучении чтению военно-политических текстов в военном вузе. Исходя из выявленных отечественными лингвистами характеристик, авторы классифицируют заголовки статей, взятых из американского журнала *The National Interest*, и рассматривают применимость различных типов заголовков в учебном процессе, после чего предлагают стратегии оптимального использования каждой категории исследуемых единиц на предтекстовом этапе работы при обучении чтению. Научная новизна исследования состоит как в использовании актуального языкового материала, так и в применении его к определённой категории обучающихся – курсантам военного училища. Авторы приходят к выводу о дидактической ценности заголовка, которая проявляется на различных уровнях: от развития собственно лексико-грамматической компетенции у обучающихся до формирования широкого спектра навыков социо-культурного взаимодействия.

Ключевые слова: заголовок, медийный дискурс, военно-политические тексты, курсанты, высшее военное образование, обучение чтению, предтекстовый этап

В современном мире объём информации постоянно возрастает, особенно это актуально для информации, поступающей через СМИ. Данный поток нацелен не только на предоставление фактов аудитории, но и на формирование определённого мнения в обществе, поэтому исследователи активно изучают этот феномен, получивший название медиадискурса [1]. В этой связи одной из основных компетенций, формируемых у обучающихся, становится умение максимальной быстро оценить источник информации с точки зрения релевантности его потенциального содержания. Значение изучения языка массовой коммуникации заключается в том, что «в МК (массовой коммуникации) способы номинации и оценки имеют не индивидуальный, а прежде всего социально-апробированный характер, сочетая именование предмета или явления с его оценочной квалификацией» [15, с. 16]. Важную роль в формировании подобных умений играет способность понять заголовки, который является обязательным компонентом иноязычных текстов, в том числе и текстов военно-политической направленности в средствах массовой информации.

Настоящее исследование базируется на положении о языке как системе взаимосвязанных элементов и изучении употребления языковых знаков в реальной коммуникации. Единицами анализа являются заголовки текстов военно-политических изданий англоязычных средств массовой инфор-

мации, используемые при обучении курсантов военного училища чтению аутентичных или частично адаптированных текстов.

Заголовок как уникальная многофункциональная единица медийного текста, несущая большую смысловую нагрузку, привлекает повышенное внимание исследователей. Результаты исследований психологов свидетельствуют о том, что около 80% читателей уделяют внимание только заголовку [9, с. 3]. Д.Г. Загороднов [5, с. 56] выделяет следующие группы целевых направлений исследования заголовка медийного текста: синтаксическая, функциональная, лингвосоциокультурная, смысловая (в том числе с прецедентным содержанием). Структурно-лингвистические особенности заголовка в парадигме газетно-публицистического текста исследовались в трудах отечественных учёных, среди которых Костомаров В.Г., [8] Доброклонская Т.Г., [4] Солганик Г.Я. [14]. В современных условиях возникла необходимость исследований заголовков уже в электронных СМИ, чему посвящены, например, работы Беловой Ю.А. и Иноземцевой Н.В., где проводится исследование информативной и воздействующей функции заголовков [6, с. 146], а также их лингвокультурологической составляющей [2]. Дискуссионной остается проблема основных функций заголовка, которые вслед за В.Г. Костомаровым с небольшими вариациями представлены в работах следующим образом: номинативная, информативная, рекламная,

прагматическая или воздействующая. Номинативная функция заголовка или «указательно-назывная» [8, с. 43] реализуется в экспликации темы текста. Информативная функция заголовка заключается в компрессионной передаче содержания текста, рекламная – в привлечении внимания читателя, прагматическая – в воздействии на читателя, формировании мнения большого количества людей. Лазарева Э.А. [9] выделяет полноинформативные и неполноинформативные заголовки в зависимости от степени отражения темы статьи. Продолжением данной традиции можно считать исследования в области автосемантии и синсемантии газетных заголовков [11]. Существуют многочисленные классификации заголовков с точки зрения структуры: заголовок-слово, заголовок-словосочетание, заголовок-предложение.

Таким образом, представленная теоретическая база позволяет сформулировать гипотезу о ценности заголовка как отдельной единицы при обучении чтению. Данный вопрос уже затрагивался в лингводидактике, в том числе применительно к студентам неязыковых вузов [3, 10]. В этом процессе анализ заголовка и его последующий перевод следует рассматривать как предтекстовый этап работы над статьей (Pre-reading), позволяющий актуализировать знания курсантов в грамматическом, лексическом и стилистическом аспектах.

Языковые особенности заголовков определяются видом СМИ, его концепцией. Заголовок, с одной стороны, воспринимается как речевой элемент, находящийся вне текста и имеющий определенную самостоятельность. С другой стороны, заголовок – полноправный компонент текста, входящий в него и связанный с другими компонентами текста статьи. В заглавии могут использоваться лексические и синтаксические средства выразительности: стилистически окрашенная лексика, синонимы, антонимы, пословицы, поговорки, разговорные элементы, вопросно-ответные формы, эллиптические предложения и т.д.

Номинация заголовка может быть представлена многоуровневыми языковыми единицами – лексическими, синтаксическими, невербальными средствами, поэтому авторы работ, посвященных исследованию этой темы, говорят о заголовочном комплексе, дескриптивных заголовках, которые представляют собой сжатое содержание текста [12, с. 239]. Также исследователями выявлены синтаксические разновидности заголовочных комплексов в форме словосочетаний и предложений-высказываний: повествовательных, вопросительных, повелительных. Предложения-высказывания в заголовке являются семантически насыщенными

единицами номинации. Фразовая номинация, в отличие от лексической, обозначает не отдельные моменты и предметы внеязыковой действительности, а ситуации и события.

В качестве фактического материала настоящего исследования послужили заголовки из англоязычного журнала *The National Interest*, классифицированные в соответствии с приведенными выше критериями. В большинстве случаев заголовки представлены целыми предложениями. Классификация заголовков по другим обсужденным выше признакам позволяет оптимизировать предтекстовый этап работы и выбрать оптимальную стратегию для снятия трудностей у обучающихся при работе с текстами, которые указанные заголовки предвещают.

1. Заголовки, сформулированные как утвердительные предложения-высказывания (номинативные, полноинформативные):

Russia's T-90 Tank Can Do Some Serious Damage
The U.S. Navy Wants to Make Sure Its Submarines Can Fight China.

Наряду с номинативной функцией заголовков реализует информативную функцию, осуществляя сжатую передачу содержания текста статьи. Представленная в них лексика является знакомой для нашего контингента обучающихся, поэтому имеющиеся у курсантов знания о видах вооружения дают возможность развивать у них умение вероятностного прогнозирования в ходе выполнения заданий. Если у преподавателя возникают сомнения в том, что обучающиеся полностью понимают модальность заголовка, целесообразно задать наводящие вопросы.

2. Заголовки, сформулированные как вопросительные предложения:

What Does an American Aircraft Carrier Fear Most? (Hint: Not China or Russia)

Is Germany's Leopard 2 Main Battle Tank Headed to the United Kingdom?

Could Russia's S-500 Air Defense System Shoot Down an F-35?

Вопросительные заголовки имеют коммуникативную, контактоустанавливающую функцию, семантика вопросительности вторична. Вопросительные высказывания в заголовке, обозначающие предполагаемые события и указывающие на следствие, реализуют усилительную семантику. Подобные примеры представляют особую ценность для развития навыка догадки у обучающихся. Если позволяет уровень группы, данный вид заголовков можно использовать в качестве тренировки монологической или диалогической речи. Если же мы имеем дело с

неоднородным по уровню контингентом обучающихся, что часто встречается в неязыковых, а особенно в военных вузах, в качестве стратегии работы на предтекстовом этапе можно предоставить возможность наиболее продвинутым в языковом плане обучающимся сформулировать свои предположения, а более слабым обучающимся предложить согласиться или не согласиться с высказанным мнением.

3. Заголовки, выраженные побудительными предложениями.

Get Ready: In 2024, the Army's Abrams V4 Tank Will Arrive.

A True Killer: Take a Look at Russia's New Multi-Caliber Sniper Rifle

В подобных заголовках семантика побудительности является вторичной. Однако на подобных примерах можно актуализировать знания курсантов по теме тактико-технических характеристик и связанной с ними специальной терминологии, которая будет встречаться в дальнейшем в тексте статьи.

4. Заголовки, содержащие указания на текущие или прошлые военно-политические конфликты и противостояния.

Can China's Hypersonic DF-17 Missiles Threaten Taiwan? Or U.S. Bases?

Could North Korea Attack America with an EMP Weapon?

Could the Russian Army Take on America in a War?

Соперничество с Россией и Китаем в военной сфере, а также непредсказуемость внешнеполитического курса Северной Кореи находят отражение в заголовках американских военных СМИ. Если тексты про Китай и Северную Корею можно обсуждать нейтрально, на уровне развития предиктивных умений, то в случае с Россией необходимо тщательно формулировать вопросы, поскольку преподаватель военного вуза играет важную роль в формировании морально-психологических качеств обучающихся как будущих офицеров. Поэтому здесь преподаватель иностранных языков балансирует на тонкой грани, с одной стороны, формирования межкультурной компетенции и уважения к культуре страны изучаемого языка, а с другой – формирования чувства патриотизма. Поэтому на этапе предтекстовой работы в таких случаях необходимо акцентировать внимание обучающихся на эмоциональной функции заголовка, на его задаче привлечения аудитории, что зачастую достигается провокационными средствами.

Кроме того, заголовки, включающие названия стран – противников или союзников США,

позволяют расширить и закрепить знания прилагательных-этнонимов у обучающихся, а также вокабуляр по теме «Международное военное сотрудничество».

5. Заголовки, содержащие аббревиатуры.

How FDR Would Have Handled the Coronavirus Crisis.

Традиционно заголовки всегда отличаются сжатостью и краткостью, что обусловлено необходимостью экономить место в печатных изданиях. Одним из способов достижения этой цели является использование аббревиатур – «номинационных сокращенных единиц» [13, с. 176]. Данная тенденция сохранилась и в электронных СМИ. В приведенном выше примере инициальная аббревиатура FDR обозначает Франклина Д. Рузвельта, 32-го президента США. Аббревиатура, выполняя номинативную функцию, реализует и экспрессивную. Франклин Рузвельт принимал эффективные меры по преодолению последствий «Великой депрессии» в США и успешно управлял страной во время Второй мировой войны. Таким образом, содержащий аббревиатуры заголовок обладает лингвокультурологическим и лингвострановедческим потенциалом.

LMT's Confined Space Weapon: The Ultimate Combat Rifle?

Аббревиатуры используются для номинации технических характеристик вооружения. Важность работы с ними на занятии заключается в том, что многие сокращения из технической и военной сферы не зафиксированы в словарях, когда речь идет о новых разработках в этих областях. Поэтому здесь можно также активизировать механизмы языковой догадки, предложив обучающимся высказать свои идеи о расшифровке данного сокращения.

6. Заголовки, представленные в форме микро-диалогов:

Sorry, Israel Won't Get U.S. F-22 Raptor Stealth Fighters.

Yes, An M1 Abrams Tank Was Nicknamed "Barbie's Dreamhouse".

Подобные заголовки также дают возможность развивать навыки языковой догадки у обучающихся, поскольку они позволяют заранее предсказать взаимоотношения между субъектами в данном тексте.

7. Заголовки, содержащие факты и цифры:

700,000 and Counting: Why the TOW Missile System Is So Deadly

Too Many Tanks: Why China's 7000 Pieces of Armor Isn't That Impressive.

With 55,000 Missiles, Iran Could Make Any Invasion Hell

С одной стороны, представленная подобным образом фактическая информация позволяет обучающимся формировать оценочные суждения (много это или мало?). С методической стороны, цифры в заголовке позволяют актуализировать работу над данным видом лексики, который традиционно является сложным для обучающихся.

В ходе исследования также были выявлены заголовки, содержащие такие выразительные языковые средства, как идиомы (*China Claims It Found a Silver Bullet for U.S. Stealth Fighter Jets*), междометия-восклицания (*Bang! The Chinese Military Is Getting New Sniper Rifles*). Таким образом, можно сделать промежуточный вывод о том, что заголовки военно-политических текстов также отличаются вариативностью и выразительностью.

Выводы

Заголовки военно-публицистических текстов направлены на реализацию функции воздействия, выражая мнение определенной социальной группы. Прагматика заголовка отражается

рациональными (факты и цифры) и эмоциональными (образы и оценки) средствами. Заголовки могут носить сенсационный характер, выраженный экспрессивными языковыми знаками.

Обсуждение лексико-грамматических характеристик заголовков методически эффективно для расширения лексического запаса курсантов как в плане профессиональной терминологии, так и для актуализации таких категорий, как прилагательные-этнонимы, числительные.

Знание структурно-семантических особенностей заголовка способствует пониманию военно-политического текста. Грамотная организация работы с заголовком на этапе предтекстовой работы позволяет снимать трудности, возникающие в ходе работы с собственно текстами, а также тренировать такие навыки, как формулировка основной идеи текста статьи, выражение собственного мнения, согласия или несогласия и прогнозирования содержания медийного текста, что является важными составляющими коммуникативной компетенции.

Литература

1. Анненкова И.В. Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ. М.: Изд-во МГУ, 2001. 391 с.
2. Белова Ю.А. Стратегии интерпретации смысла газетных заголовков британских медиа-текстов [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/strategii-interpretatsii-smysla-gazetnyh-zagolovkov-britanskih-media-tekstov> (дата обращения: 04.12.2020)
3. Бурыкина В.Г. Тексты периодических информационных изданий на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 317 – 319. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1680/> (дата обращения: 06.10.2017)
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2008. 264 с.
5. Загороднов Д.Г. Современное состояние изучения феномена заголовка медийного текста // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 7 (188). Филология. Искусствоведение. Вып. 41. С. 56 – 60.
6. Иноземцева Н.В. Функциональные особенности заголовков англоязычных газетных статей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 11 (186). С. 142 – 146.
7. Караулов Ю.Н. Язык СМИ как модель общенационального языка // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: тезисы докладов междунаучной конференции М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 7 – 10.
8. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. М.: МГУ, 1971. 268 с.
9. Лазарева Э.А. Заголовки в газете. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1989. 94 с.
10. Луцинская О.В. Особенности работы с оригинальными текстами СМИ на занятиях по английскому языку URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/122667> (дата обращения: 14.10.2017)
11. Москавец М.Н. Классификация газетных заголовков по степени автономности семантики (на материале французской прессы) // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2015. № 3. С. 77 – 83.
12. Прохорова К.В. Заголовочный комплекс в медиатексте: особенности функционирования // Вестник СПбГУ. 2012. Сер. 9. Вып. 1. С. 238 – 246.
13. Сергеева Т.С. Аббревиатура в системе лексических сокращений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2 (24). С. 171 – 179.

14. Солганик Г.Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи (языка СМИ) // Сборник статей. М.: «Флинта»: Наука, 2008. С. 13 – 30.

15. Солганик Г.Я. Место языка СМИ в литературном языке. Перспективы развития // Мир русского слова. 2008. № 2. С. 9 – 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-yazyka-smi-v-literaturnom-yazyke-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 07.12.2020)

References

1. Annenkova I.V. Mediadiskurs XXI veka. Lingvofilosofskij aspekt yazyka SMI. M.: Izd-vo MGU, 2001. 391 s.

2. Belova YU.A. Strategii interpretacii smysla gazetnyh zagolovkov britanskih media-tekstov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cheloveknauka.com/strategii-interpretatsii-smysla-gazetnyh-zagolovkov-britanskih-media-tekstov> (data obrashcheniya: 04.12.2020)

3. Burykina V.G. Teksty periodicheskikh informacionnyh izdaniy na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.). SPb.: Renome, 2012. S. 317 – 319. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1680/> (data obrashcheniya: 06.10.2017)

4. Dobrosklonskaya T.G. Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI: uchebnoe posobie. M.: FLINTA, 2008. 264 s.

5. Zagorodnov D.G. Sovremennoe sostoyanie izucheniya fenomena zagolovka medijnogoteksta. Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 7 (188). Filologiya. Iskusstvovedenie. Vyp. 41. S. 56 – 60.

6. Inozemceva N.V. Funkcional'nye osobennosti zagolovkov angloyazychnyh gazetnyh statej. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 11 (186). S. 142 – 146.

7. Karaulov YU.N. YAzyk SMI kak model' obshchenacional'nogo yazyka. YAzyk sredstv massovoj informacii kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya: tezisy dokladov mezhd. nauchnoj konferencii M.: Izd-vo MGU, 2001. S. 7 – 10.

8. Kostomarov V.G. Russkij yazyk na gazetnoj polose. M.: MGU, 1971. 268 s.

9. Lazareva E.A. Zagolovok v gazete. Sverdlovsk: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 1989. 94 s.

10. Lushchinskaya O.V. Osobennosti raboty s original'nymi tekstami SMI na zanyatiyah po anglijskomu yazyku URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/122667> (data obrashcheniya: 14.10.2017)

11. Moskavec M.N. Klassifikaciya gazetnyh zagolovkov po stepeni avtonomnosti semantiki (na materiale francuzskoj pressy). Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika. 2015. № 3. S. 77 – 83.

12. Prohorova K.V. Zagolovochnyj kompleks v mediatekste: osobennosti funkcionirovaniya. Vestnik SpbGU. 2012. Ser. 9. Vyp. 1. S. 238 – 246.

13. Sergeeva T.S. Abbreviatura v sisteme leksicheskikh sokrashchenij. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 6-2 (24). S. 171 – 179.

14. Solganik G.YA. O strukture i vazhnejshih parametroh publicisticheskoj rechi (yazyka SMI). Sbornik statej. M.: «Flinta»: Nauka, 2008. S. 13 – 30.

15. Solganik G.YA. Mesto yazyka SMI v literaturnom yazyke. Perspektivy razvitiya. Mir russkogo slova. 2008. № 2. S. 9 – 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-yazyka-smi-v-literaturnom-yazyke-perspektivy-razvitiya> (data obrashcheniya: 07.12.2020)

*Luchinina E.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Pakholkova L.M., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow Higher Combined Arms Command School*

HEADLINE MICROTEXT IN TEACHING READING MILITARY AND POLITICAL TEXTS

Abstract: the article considers traditional and new approaches to researching headlines of media text that exist in the Russian linguistics. The analysis conducted allows to conclude that headlines are characterized by a variety of language means, which enables the authors to put forward a hypothesis concerning the value of headlines in teaching reading authentic English-language texts during foreign language classes at a higher military education institution. Stemming from the characteristics of headlines identified by Russian linguists, the authors classify the headlines taken from the National Interest magazine and consider the applicability of different types of headlines in the learning process. After that they suggest optimal strategies for using each category at the pre-reading stage. The novelty of the research consists in both engaging the latest linguistic material and in applying it to a particular category of learners – military school cadets. The authors make a conclusion on the didactic value of the headline that manifests itself at different levels, from developing proper lexical and grammar competence to shaping a wide array of socio-cultural communication skills.

Keywords: headlines, media discourse, military and political texts, cadets, higher military education, teaching reading, pre-reading

*Цветкова А.В., старший преподаватель,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации*

ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: статья посвящена исследованию эволюции подходов к обучению иностранным языкам в эпоху глобальной цифровизации. Автором рассматриваются предпосылки к зарождению системы обучения иностранным языкам, сформировавшиеся с появлением компьютеров и компьютерных технологий. Обобщается тезис о том, что именно этот период следует считать точкой отсчета эволюции подходов к обучению иностранным языкам (*computer assisted language learning, CALL*). Проведен анализ позиций зарубежных авторов, предпринимавших попытки к периодизации дальнейшего их развития, в том числе, с учетом феномена цифровизации. Выдвинута гипотеза о том, что оптимально рассматривать историю развития подходов к обучению иностранным языкам в зависимости от результатов влияния на данный процесс инновационных технологий – компьютерных, мобильных и роботизированных. Таким образом, с точки зрения эволюции, сформулированы следующие подходы – SCALL-, MALL- и RALL-. Каждому из них дается характеристика, описывается педагогический потенциал, формулируются положения относительно перспектив развития подходов к обучению иностранным языкам в постцифровую эпоху. Делается вывод о том, что подходы к обучению иностранным языкам в доцифровую и цифровую эпоху приобрели новые инструментально-методические элементы, интегрируемые в международную образовательную практику. В условиях постцифровой трансформации подходов к обучению иностранным языкам важно индивидуализировать и адаптировать вновь интегрированный ресурсно-образовательный digital-инструментарий.

Ключевые слова: подходы к обучению, иностранный язык, глобальная цифровизация, интеллектуальные системы, мобильное обучение, искусственный интеллект, роботизация

Поиску эффективных и результативных подходов к обучению иностранным языкам всегда отводилась особая роль, однако, с появлением первых ЭВМ, как перед научным, так и перед экспертным сообществом, была поставлена совершенно революционная задача – создать абсолютно новую, модернизированную методическую базу, и, соответственно, концептуально соответствующий реалиям педагогический инструментальный комплекс, в перспективе применимый на любой ступени образовательной системы. Первые попытки решения данной задачи были предприняты в 60-х гг. XX в.: сперва существующие тогда компьютерные технологии использовались лишь в университетском образовании, т.к. только в высшей школе была возможность разрабатывать программы для ЭВМ, позднее, преимущественно благодаря проекту PLATO (*programmed logic for automatic teaching operations*), инициированного Университетом штата Иллинойс, данное ограничение постепенно начало сниматься. А когда в 70-х гг. появился первый микрокомпьютер, тенденция к разработке новых методов и способов обучения иностранным языкам стала активно развиваться, что, в свою очередь, поспособствовало формулированию инновационного подхода – *computer assisted language learning (CALL)*. В журнале «System», посвященном проблемам компьютерной лингводидактики (1984-86 гг.), CALL определили как

подход к преподаванию и обучению иностранным языкам, в рамках которого компьютер используется как вспомогательный инструмент для предъявления, закрепления и оценки качества усвоения изучаемого материала в интерактивном режиме [8, с. 154].

Интересно будет заметить, что под влиянием последующих технологических революций и позднее – глобальной цифровизации, данный подход не только не исчез, но и приобрел фактически новое наполнение; так, сформулировались такие варианты, как ICALL (*intelligent computer assisted language learning*), т.е. обучение языку с помощью интеллектуальных систем, CELL (*computer enhanced language learning*), т.е. обучение языку, улучшенное компьютером, TELL (*technology enhanced language learning*), т.е. обучение языку усиленное техническими средствами, NBLT (*network-based language teaching*), т.е. обучение языку на основе сетевых технологий, MELL (*mobile English language teaching*), т.е. обучение языку с помощью мобильных приложений и мессенджеров и др. [4]. Таким образом, появление CALL целесообразно считать отправной точкой в развитии подходов обучения иностранным языкам.

В одной из своих статей известный прикладной лингвист М. Варшауэр предложил разделить историю развития CALL на три этапа [29]: первый – структурный (1970-1980-е гг.), когда только нача-

ли появляться учебные пособия и методические указания для использования на мейнфреймах, в целях формирования и развития у обучающихся практической компетенций в области грамматики; второй – коммуникативный (1970-1990-е гг.), когда ЭВМ начали использоваться для развития и совершенствования, соответственно, коммуникативной иноязычной компетенции обучающихся; третий – интегративный (1990-2000-е гг.), когда активно внедряемые в образовательный процесс информационно-коммуникационные технологии позволили обучающимся осваивать иностранные языки с использованием аутентичных материалов. Г. Девис и соавт. предложили немного иную периодизацию: первый этап (1970-1980-е гг.) они назвали «немым» («*dumb CALL*»), так как в педагогической практике отсутствовала возможность применения аудио- и видеоматериалов, второй (1990-е гг.) – «мультимедийным» («*multimedia CALL*»), третий (с 1993 г.) – «*web CALL*», когда компьютерная техника позволяла, изначально оптимизировать реализацию когнитивного метода обучения, а впоследствии – чаще и более эффективно использовать аудиolingвальный, аудиовизуальные и иные методы [20]. Данной этапизации также придерживался С. Бакс, констатируя, что более целесообразно историю развития подходов обучения иностранным языкам раскрывать именно с акцентом на технологии, влияющие на их трансформацию [15]. Действительно, с интеграцией в практику обучения иностранных языков различных технологических новаций, в т.ч. цифровых, также меняется методический и методологический подход к его реализации. Данный тезис доказали Е. Голонка, А. Боулз, В. Франк и др., которые провели компаративный анализ 350 эмпирических исследований, посвященных оценке эффективности применения различных технологических инструментов в области обучения иностранным языкам, таких как электронные словари, интерактивные доски, е-портфолио, мобильные телефоны, средства проверки грамматики, интеллектуальные обучающие системы, автоматизированное распознавание речи и пр. [23].

Принимая во внимание позицию С. Бакса, а также результаты, полученные названными и иными авторами (Vogt et al., 2017; Kessler, 2018; Power, 2018; English Language Arts Curriculum Framework, 2020) [22, 24, 26, 28], мы все же склонны полагать, что эволюцию подходов обучения иностранным языкам, с учетом последствий влияния глобализации на образование, в целом, в т.ч. в эпоху digital, оптимально будет рассматривать через призму видов технологий – *smart-*

компьютерных, мобильных и роботизированных (основанных на искусственном интеллекте); соответственно мы говорим о *SCALL-*, *MALL-* и *RALL-* подходах, сформулированных в результате глобальной цифровизации из классического *computer assisted language learning*. Сходной позиции придерживается американский ученый Дж. Шерил, аргументируя это тем, что перечисленные виды технологий развиваются по собственной траектории [17], а следовательно, теория и практика обучения иностранным языкам приобретает концептуально разный модус, а значит и собственный методический и методологический вектор.

Как отмечает Е.А. Дичковская, компьютерно-информационная модель образования – это своего рода переходный этап от системы традиционной парадигмы преподавания иностранных языков к системе открытого образования современного информационно-цифрового общества [5, с. 28-29]. Речь идет о применении такого базового smart-инструментария, как виртуальные библиотеки, обучающие софты (программные продукты, например, Lingvist, Beelinguapp, Johnny Grammar, Rosetta Stone), в т.ч. с интегрированными учебными ресурсами (пособия, практикумы, кейсы и пр.), информационные базы данных образовательных организаций, мультимедийные программы («In a Nutshell», Mindomo, Grammar, Deep English, Studio C, Ello, British Council, Scribble, Sounds American), электронная образовательная среда (ВМеда, СПбГУ, МГУ, РУДН и пр.), в т.ч. созданная на национальных платформах, к примеру, Moodle.

Характеризуя *SCALL* подход к обучению иностранным языкам, исследователями выделяются три направления в зависимости от эволюционной роли, исполняемой компьютерными технологиями в данном процессе [25, 27] – бихевиористский, коммуникативный и интеграционный. В рамках первого компьютерная технология осуществляет функцию тьютора, передавая обучающемуся учебный материал и предоставляя обучающему возможность усвоения знаний и формирования знаний посредством многократного повторения языкового и речевого материала. В рамках второго направления компьютер используется для создания компетентностной базы для обучающегося, и уже не с помощью зазубривания, а давая ему возможность самостоятельно выбирать материал и способ его изучения, а также контроль и обратную связь. Так, посредством программного софта для редактирования текстов, проверки правописания, грамматического контроля и пр., ЭВМ позволяет обучающемуся развивать, в т.ч. навыки письменной и

устной речи, стимулируя критическое мышление. В третьем направлении в функционал компьютера добавляется функция мультимедиа. Главными преимуществами мультимедийных средств является то, что они, с одной стороны, дают возможность формирования навыков всех видов речевой деятельности в рамках одного задания, с другой – способствуют активизации логической памяти, развитию воображения в результате эмоционального восприятия и, таким образом, стимулируют развитие речемыслительной активности, ассоциативного мышления, творческих способностей и интеллекта в целом [14, с. 310].

Кроме того, с развитием Интернета, точнее с ростом его доступности, сформулировались такие новые формы активных методов обучения иностранным языкам, как, например, flash-игры, quizzes (познавательные-развлекательные игры), memory games (игры для развития зрительной памяти) web-квесты, проблемные лекции (задания) с элементами ролевых игр, для исполнения которого используются информационные ресурсы глобального информационного пространства, или коллективного (группового) написания различного рода текстов или создания проектов. М.А. Спирина отмечает, что применение активных (интерактивных) методов обучения с элементами геймификации позволяет решать широкий спектр педагогических задач, среди которых: «усиление мотивации, активизация интереса в изучении дисциплин, предусмотренные планом, повышение эффективности и оптимальности усвоения учебного материала, приближение и соответствие представляемой учебной информации в сфере будущей практической деятельности, обучение самостоятельности в поиске путей и вариантов решения поставленной перед ними задачи, обучение уважению прав участника взаимоотношений на собственное мнение, формирование жизненных и профессиональных навыков» [12].

В целом, становится очевидным тот факт, что появление компьютеров и компьютерных технологий, их интеграция в процесс обучения иностранным языкам, начало порождать новые инструменты и способы организации этой образовательной деятельности. Так, зародившись в 60-х гг., когда ЭВМ были доступным лишь в университетах и позволяли осуществлять весьма ограниченный практический образовательный функционал, а уже к началу XXI в., CALL подход стал активно приобретать новый образ и содержание. В частности, на эволюцию данного подхода повлияла потребность общества в доступе к образовательным материалам «не зависимо от времени и места» и с

помощью беспроводных устройств (смартфон, планшет и пр.). Под влиянием данного тренда сформулировался MALL-подход. Сам термин «mobile assisted language learning» появился еще в начале 2000-х гг.; к примеру Дж. М. Чиннери описывает применение мобильных устройств в изучении иностранных языков в рамках коммуникативного подхода [18]. Безусловно, методический функционал мобильного обучения в значительной степени более широк, особенно в эпоху глобальной цифровизации, где существует множество различных программ, приложений, образовательных ресурсов, интегрированных в социальные сети (преимущественно мессенджеры, например, чат-боты).

Как верно, на наш взгляд, отмечают П.М. Бисимбаева и М.Ю. Илюшкина, одним из ключевых достоинств мобильного обучения является беспрепятственная возможность его интеграции в систему традиционного образования, т.е. совершенствование процессов классического обучения с сохранением его базовых методических принципов. Более того, с развитием «сквозных» технологий, мобильные технологии обеспечивают возможность создания виртуальной и дополненной реальности даже в необорудованной для этого аудитории, что позволяет использовать дополнительные материалы в различных форматах [3, с. 3-4]. Кроме того, как добавляют А.П. Авраменко и В.Н. Шевченко, мобильные технологии также способны вариативизировать получаемые обучающимися знания. К примеру, блоги и социальные сети, мобильные онлайн упражнения, мультимедийные инструменты и пр. могут быть использованы для создания различных типов языковых и речевых заданий. Авторы постулируют, что «мобильное обучение позволяет модернизировать систему языкового образования, делая возможным реализацию принципа индивидуализации обучения и во внеаудиторной работе» [1, с. 70].

Наиболее популярной формой организации мобильного обучения иностранным языкам являются приложения, программное обеспечение, разработанное специально для работы на различных коммуникаторах. Мобильные технологии позволяют наиболее эффективно организовывать, как групповое, так и индивидуальное обучение при условии, что образовательные ресурсы (курсы, программы и задания) разработаны с учетом мобильного формата обучения, а также способствуют повышению учебной мотивации обучаемых посредством использования привычных для них технических средств и виртуальной среды. Как отмечает С.В. Титова, ключевой целью обучающих мобиль-

ных приложения является фасилитация образовательного процесса, повышение его увлекательности, эффективности, преимущественно за счет интеграции игровых техник для использования в неигровых видах деятельности [13]. Бесспорно, потенциал мобильных технологий велик, а значит их целевое использование в процессе обучения, в частности иностранным языкам, будет только увеличиваться.

Так, исследование М.В. Клименко и Л.А. Слепцова, проведенное на базе ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, позволило сделать вывод о положительном влиянии использования таких технологий на качество обучения на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка, повышению мотивации к его изучению, и улучшению успеваемости обучающихся [6, с. 6]. Также, авторы говорят о том, что принципы построения пробного обучения и организации работы на базе активной интеграции гаджетов при преподавании таких предметов, как практическая фонетика иностранного языка, практическая грамматика, лингвострановедение, методика обучения иностранному языку, а также реализации STEAM-формата обучения. Следует обратить внимание на то, что STEAM является еще одним трендом цифрового, в т.ч. иноязычного образования в 2020 г. В нашей стране появляется все больше проектов, связанных со STEAM-образованием, т.е. образованием, предусматривающим междисциплинарный и прикладной подходы. Так, внедрением проектной деятельности в обучение молодежи активно занимаются образовательные центры «Точка роста», «Технопарк Профи» и пр. [7].

Говоря о последнем выделенном нами подходе – *RALL*, целесообразно обратиться к такому понятию, как постцифровая эпоха. В данном случае мы исходим из концепции известного ученого Ф. Крамера, который утверждает, что приставка «пост» не должна пониматься в том же значении, как в категориях «постмодернизм», «постструктурализм», «постисторизм» и пр., скорее как постпанк (как продолжение развития панк-культуры, когда панк – это все тот же панк), или, например, постфеминизм (критический пересмотр идей феминизма) [19]. Исходя из идеи исследователя, постцифровая эпоха рассматривается нами период, в рамках которого происходит технико-технологическая гибридизация тех или иных объектов. В данном случае, мы говорим о зарождающемся подходе к обучению иностранным языкам, преимущественная роль в развитии которого отводится искусственному интеллекту, где «апогеем станет частичная замена педагогического воздей-

ствия и функционала» [16] (например, чтение лекций, прием экзаменов и пр.).

Участие искусственного интеллекта в процессах формулировки новой образовательной парадигмы заключается в глубинных изменениях, им создаваемых, причем не только в контексте оказания образовательно-познавательных услуг, но и формирования и развития навыков познавательной самостоятельности у обучающихся. По М.И. Махмутовой, познавательная самостоятельность – это «наличие интеллектуальной способности обучающихся и их умений самостоятельно выделять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий» [9, с. 8]. Иными словами, использование искусственного интеллекта для целей образования позволяет формировать и развивать, во-первых, умение обучающихся самостоятельно добывать новые знания и приобретать новые знания и навыки, как путем заучивания, так и путем самостоятельного исследования или «открытия», во-вторых, умение применять эти знания и навыки в практической деятельности для решения любых жизненных вопросов и задач [10], и, в-третьих, умение использовать приобретенные компетенции для дальнейшего самообразования. Перечисленные положения особенно ценны в контексте обучения иностранным языкам. Доказательством является то, что это сложный «аспектно-комплексный процесс, так как предусматривает акцентуализацию широкого спектра элементов» [2], среди которых фонетика, грамматика, развитие речи, перевод, аудирование, чтение и анализ текстов «при комплексном характере занятия в целом, формирование лингвострановедческих представлений» [11]. Среди перспективных направлений использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам исследователями называется е-лексикография, набирающая в последние годы популярность, преимущественно, ориентированная на составление smart-словарей по принципам корпусной лингвистики, адаптацию технологий распознавания естественного языка, разработку адаптированных к обучению аутентичных текстов для улучшения лексико-грамматической компетенции обучающихся и пр. Наиболее перспективным, по мнению широкого спектра исследователей, является укрепление в инструментарном комплексе обучения иностранным языкам так называемых цифровых помощников – чат-ботов, таких как Duolingo, Mondly, Memrise, Lanny, Babbel, Rosettastone и др. По мнению И. Докукиной и Ю. Гумановой отмечает, что

при всем многообразии различных online-сервисов в сегменте электронного обучения, чат-боты представляются весьма перспективными и многообещающими, т.к. могут сопровождать каждого обучающегося индивидуально, в соответствии с его знаниями, умениями, успеваемостью, уровнем и выбранным темпом освоения материала, делая обучение доступным [21].

В целом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что подходы к обучению иностранным языкам в доцифровую, цифровую и по-

стцифровую эпоху приобрели новые инструментальные и методические элементы, интегрируемые или интегрированные в международную образовательную практику. Однако, важно принимать во внимание, что все технологические новации должны быть адаптированы, а их применение соответствовать индивидуальным требованиям и запросам обучающихся, равно как и наличествующим компетенциям субъектов педагогического сообщества.

Литература

1. Авраменко А.П., Шевченко В.Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. № 4. С. 64 – 71.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. 446 с.
3. Бисимбаева П.М., Илюшкина М.Ю. Мобильные приложения в обучении иностранному языку как компонент системы вузовского образования // Studia Humanitatis. 2020. № 2. 14 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2015. 363 с.
5. Дичковская Е.А. Использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам // Сб. мат. VI межд. науч.-практ. конф. «Теория и практика профессионального обучения иностранным языкам» (16-18 мая 2013 г.). Минск: Международный университет «МИТСО», 2013. С. 28 – 31.
6. Клименко М.В., Слепцова Л.А. Мобильное обучение в практике преподавания иностранного языка в вузе // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. №4 (92). 9 с.
7. Коротков С.Г., Крылов Д.А., Бахтина Е.С. Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в ВУЗе // Вестник Марийского государственного университета. 2020. № 1 (37). С. 33 – 40.
8. Максимова О.И. Изучение иностранных языков с помощью компьютерных технологий // Вестник финансового университета. 2017. Т. 21. № 2. С. 154 – 157.
9. Махмутова М. И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование. 1967. № 4. С. 2-16; С. 8.
10. Павлюк Е.С. Этапы формирования познавательной самостоятельности // Современное педагогическое образование. 2018. № 5. С. 31 – 37.
11. Селезнева М.В. Педагогическая психология. Психологические и психолингвистические основы обучения иностранным языкам: учебно-методическое пособие. Рязань: РВВДКУ: Скрижали, 2019. 59 с.
12. Спирина М.Л. Использование технологий интерактивного обучения в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования // ИСОМ. 2014. № 4. С. 151 – 155.
13. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Томского государственного университета. 2016. Т. 21. Вып. 7-8. С. 7 – 14
14. Ханжина В.Е. Мультимедийные технологии в обучении иноязычной лексике // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. № XII. С. 307 – 311.
15. Vax S. CALL: Past, present, and future // System. 2003. № 31 (1). P. 13 – 28.
16. Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., Tanaka F. (2018). Social robots for education: A review // Science Robotics. 3. eaat5954. 10.1126/scirobotics.aat5954.
17. Cheryl J. The evolution and impact of technology in language education // Press Book. URL: <https://techandcurriculum.pressbooks.com/chapter/technology-assisted-language-learning/> (дата обращения: 02.12.2020)
18. Chinnery G.M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning // Language Learning & Technology. 2006. Vol. 10. № 1. P. 9 – 16.
19. Cramer F. What Is «Post-digital»? // Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design / ed. by D.M. Berry, M. Dieter. [S. l.]: Palgrave Macmillan, 2015. P. 12 – 26.

20. Davies G., Walker R., Rendall H., Hewer S. Introduction to computer assisted language learning (CALL). Module 1.4 in Davies G. (Ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, 2012. ULR: http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm (дата обращения: 01.12.2020)
21. Dokukina I., Gumanova J. The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning // *Procedia Computer Science*. 2020. № 169. P. 542 – 546.
22. *English Language Arts Curriculum Framework. A Living Document*. September 2020. Canada: Manitoba Education, 2020. 134 p.
23. Golonka E.M., Bowles A.R., Frank V.M., Richardson D.L., Freynik S. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness // *Computer Assisted Language Learning*. 2014. № 27 (1). P. 70 – 105.
24. Kessler G. Technology and the future of language teaching // *Foreign Language Annals*. 2018. № 51 (1). P. 205 – 218.
25. Liu M., Moore Z., Graham L., Lee S. A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning // *Journal of Research on Technology in Education*. 2002. № 34. P. 250 – 273.
26. Power R. *Technology and the Curriculum: Summer 2018*. Sydney, NS: Power Learning Solutions, 2019. 444 p.
27. Shadiev R., Yang M. Review of Studies on Technology-Enhanced Language Learning and Teaching // *Sustainability*. 2020. № 12. 22 p.
28. Vogt P., de Haas M., de Jong C., Baxter P., Krahmer E. Child-robot interactions for second language tutoring to preschool children // *Frontiers in Human Neuroscience*, 2017. № 11 (73). doi: 10.3389/fnhum.2017.00073
29. Warschauer M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL // *English Teachers' Journal*. 2000. № 53. P. 61 – 67.

References

1. Avramenko A.P., Shevchenko V.N. Mobil'nye prilozheniya kak instrument gejmifikacii yazykovogo obrazovaniya. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*. 2017. № 4. S. 64 – 71.
2. Azimov E.G., SHCHukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij: (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. M.: IKAR, 2010. 446 s.
3. Bisimbaeva P.M., Ilyushkina M.YU. Mobil'nye prilozheniya v obuchenii inostrannomu yazyku kak komponent sistemy vuzovskogo obrazovaniya. *Studia Humanitatis*. 2020. № 2. 14 s.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. 8-e izd., ispr. i dop.* M.: Akademiya, 2015. 363 s.
5. Dichkovskaya E.A. Ispol'zovanie komp'yuternyh tekhnologij v obuchenii inostrannym yazykam. Sb. mat. VI mezhd. nauch.-prakt. konf. «Teoriya i praktika professional'nogo obucheniya inostrannym yazykam» (16-18 maya 2013 g.). Minsk: Mezhdunarodnyj universitet «MITSO», 2013. S. 28 – 31.
6. Klimenko M.V., Slepцова L.A. Mobil'noe obuchenie v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze. *Vestnik CHGPU im. I.YA. YAKovleva*. 2016. №4 (92). 9 s.
7. Korotkov S.G., Krylov D.A., Bahtina E.S. Pedagogicheskie usloviya organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov na vneauditornyh zanyatiyah v VUZe. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. № 1 (37). S. 33 – 40.
8. Maksimova O.I. Izuchenie inostrannyh yazykov s pomoshch'yu komp'yuternyh tekhnologij. *Vestnik finansovogo universiteta*. 2017. T. 21. № 2. S. 154 – 157.
9. Mahmutova M. I. Problemnoe obuchenie v opyte peredovyh uchitelej Tatarii. *Narodnoe obrazovanie*. 1967. № 4. С. 2-16; S. 8.
10. Pavlyuk E.S. Etapy formirovaniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2018. № 5. S. 31 – 37.
11. Selezneva M.V. *Pedagogicheskaya psihologiya. Psihologicheskie i psiholingvisticheskie osnovy obucheniya inostrannym yazykam: uchebno-metodicheskoe posobie*. Ryazan': RVVDKU: Skrizhali, 2019. 59 s.
12. Spirina M.L. Ispol'zovanie tekhnologij interaktivnogo obucheniya v podgotovke bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya. *ISOM*. 2014. № 4. S. 151 – 155.
13. Titova S.V. Didakticheskie problemy integracii mobil'nyh prilozhenij v uchebnyj process. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. T. 21. Vyp. 7-8. S. 7 – 14

14. Hanzhina V.E. Mul'timedijnye tekhnologii v obuchenii inoyazychnoj leksike. Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. 2020. № XII. S. 307 – 311.
15. Bax S. CALL: Past, present, and future. System. 2003. № 31 (1). P. 13 – 28.
16. Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., Tanaka F. (2018). Social robots for education: A review. Science Robotics. 3. eaat5954. 10.1126/scirobotics.aat5954.
17. Cheryl J. The evolution and impact of technology in language education. Press Book. ULR: <https://techandcurriculum.pressbooks.com/chapter/technology-assisted-language-learning/> (data obrashcheniya: 02.12.2020)
18. Chinnery G.M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. Language Learning & Technology. 2006. Vol. 10. № 1. P. 9 – 16.
19. Cramer F. What Is «Post-digital»? Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design. ed. by D.M. Berry, M. Dieter. [S. l.]: Palgrave Macmillan, 2015. P. 12 – 26.
20. Davies G., Walker R., Rendall H., Hewer S. Introduction to computer assisted language learning (CALL). Module 1.4 in Davies G. (Ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University, 2012. ULR: http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm (data obrashcheniya: 01.12.2020)
21. Dokukina I., Gumanova J. The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning. Procedia Computer Science. 2020. № 169. P. 542 – 546.
22. English Language Arts Curriculum Framework. A Living Document. September 2020. Canada: Manitoba Education, 2020. 134 p.
23. Golonka E.M., Bowles A.R., Frank V.M., Richardson D.L., Freynik S. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. Computer Assisted Language Learning. 2014. № 27 (1). P. 70 – 105.
24. Kessler G. Technology and the future of language teaching. Foreign Language Annals. 2018. № 51 (1). P. 205 – 218.
25. Liu M., Moore Z., Graham L., Lee S. A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning. Journal of Research on Technology in Education. 2002. № 34. P. 250 – 273.
26. Power R. Technology and the Curriculum: Summer 2018. Sydney, NS: Power Learning Solutions, 2019. 444 p.
27. Shadiev R., Yang M. Review of Studies on Technology-Enhanced Language Learning and Teaching. Sustainability. 2020. № 12. 22 p.
28. Vogt P., de Haas M., de Jong C., Baxter P., Krahmer E. Child-robot interactions for second language tutoring to preschool children. Frontiers in Human Neuroscience, 2017. № 11 (73). doi: 10.3389/fnhum.2017.00073
29. Warschauer M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. English Teachers' Journal. 2000. № 53. P. 61 – 67.

*Tsvetkova A.V., Senior Lecturer,
Financial University under the Government of the Russian Federation*

THE EVOLUTION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING APPROACHES IN THE ERA OF GLOBAL DIGITALIZATION

Abstract: the article is devoted to the study of the evolution of approaches to teaching foreign languages in the era of global digitalization. The author considers the prerequisites for the emergence of a system of teaching foreign languages, formed with the advent of computers and computer technologies. The thesis is justified that this particular period should be considered the point of reference for the evolution of approaches to teaching foreign languages (computer assisted language learning, CALL). An analysis of the positions of foreign authors who attempted to periodize their further development, taking into account the phenomenon of digitalization, was carried out. The hypothesis is that it is optimal to consider the history of the development of approaches to teaching foreign languages depending on the results of the influence of innovative technologies on this process – computer, mobile and robotics. Thus, from the point of view of evolution, the following approaches are formulated – SCALL-, MALL- and RALL-. Each of them is defined, pedagogical potential is described, provisions are formulated regarding the prospects for the development of approaches to teaching foreign languages in the post-digital era. It is concluded that approaches to teaching foreign languages in the pre-digital and digital era have acquired new instrumental and methodological elements that are integrated into international educational practice. In the context of post-digital transformation of approaches to teaching foreign languages, it is important to individualize and adapt the newly integrated resource-educational digital-tools.

Keywords: approaches to teaching, foreign language, global digitalization, intelligent systems, mobile learning, artificial intelligence, robotization

*Лощаков А.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Кравцова К.В.,
Ивановская государственная медицинская академия*

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация: учебная мотивация по праву считается центральным механизмом образовательной деятельности обучающихся. Проведение диагностики учебной мотивации является абсолютно необходимым условием для эффективного осуществления образовательного процесса, а, следовательно, становления личности, сохранения физического, психического и социального здоровья, а также формирования обучающегося как будущего профессионала своего дела. Системность учебной мотивации, разнонаправленность мотивов дает возможности изменить процесс обучения таким образом, чтобы он приносил наиболее эффективные результаты у каждого обучающегося. При этом недостаточно определить только ведущую мотивацию, но необходимо представлять и учитывать всю мотивационную структуры личности обучающихся в целом. В настоящей статье отражены результаты исследования учебной мотивации студентов Ивановской государственной медицинской академии. В исследовании приняло участие 102 первокурсника и 98 обучающихся выпускных курсов. Диагностика мотивов проходила у студентов первого курса и студентов выпускных курсов различных специальностей. В дальнейшем между ними был проведен сравнительный анализ. Испытуемые были распределены на три группы: с высоким, средним и низким уровнями учебной мотивации. Показано достоверное повышение уровня сформированности учебной мотивации студентов Ивановской государственной медицинской академии у выпускников по сравнению со студентами первокурсниками.

Ключевые слова: учебная мотивация, студенты, мотив, профессионализм, личностное развитие, образовательный процесс

Начиная с раннего дошкольного возраста в жизни каждого человека начинается образовательная деятельность, которая протекает постоянно в период формирования личности. У кого-то она заканчивается по окончании профессионального учебного заведения, у кого-то продолжается всю жизнь. В любом случае приобретение профессии – это обязательное требование к любому индивиду. Поэтому в любом образовательном процессе возникают проблемы учебной мотивации, которые становятся краеугольными в педагогике. От потенциала мотиваций, их порядкового состава и направляющего, главного мотива напрямую зависит результативность образовательной деятельности и прочность владения учебно-профессиональными компетенциями. Состав и порядок мотивов помогает совершенствовать образовательную деятельность, повышать заинтересованность в конечном результате, создавать положительный эмоциональный фон и психологическую комфортность личности в процессе обучения [4, 5].

Во время обучения в вузе учебная мотивация представляет собой важнейший направляющий механизм образовательно-досуговой сферы обучающегося, стержень его развития как специалиста в своей профессии. Образовательный процесс в вузе необходимо спланировать таким образом, чтобы в его основе были главные действующие

мотивы и, при этом, формировались предпосылки созидания новых, оригинальных, более плодотворных мотивов, которые, на начало обучения представлены лишь как перспективная тенденция.

По выражению Е.П. Ильина «высокая позитивная мотивация сможет играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; но наоборот этот фактор не действует – даже высокий уровень способностей не в состоянии компенсировать отсутствие учебного мотива или его низкую выраженность, не может привести к каким-либо значительным успехам в учебе» [2].

В настоящее время немало молодежи стремится получить высшее образование. Но мотивации к его получению могут быть самые разнообразные, учебная мотивация каждой личности является системной, она стимулируется в той или иной степени целой системой взаимосвязанных мотивов. Вместе с тем проведение диагностики учебной мотивации является абсолютно необходимым условием для эффективного осуществления образовательного процесса, а, следовательно, становления личности, сохранения физического, психического и социального здоровья, а также формирования обучающегося как будущего профессионала своего дела [1, 3].

Нами, в Ивановской государственной медицинской академии в 2019-2020 гг. были проведены комплексные исследования учебной мотивации у

студентов первокурсников и студентов выпускных шестых курсов лечебного, педиатрического факультетов и выпускного пятого курса стоматологического факультета. В исследовании приняло участие 102 первокурсника и 98 обучающихся выпускных курсов. В представленной методике для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) выделены 34 отдельных мотива, которые образуют следующие семь учебных шкал мотивов: коммуникативные (шкала 1), избегания неудачи (шкала 2), престижа (шкала 3), профессиональные (шкала 4), творческой самореализации (шкала 5), учебно-познавательные (шкала 6), социальные (шкала 7).

Коммуникативные мотивы связаны с желанием по удовлетворению потребностей в общении, сотрудничестве, взаимодействии по личностному развитию и формированию необходимых качеств будущего специалиста.

Мотивы избегания неудачи оцениваются как стремление к такой деятельности, которая помогает избеганию неудачи. Особенно актуальны данные мотивы в том случае, когда результаты деятельности воспринимаются и оцениваются окружающими. Этот мотив можно отнести к «нежелательным», так как эта мотивация противоположна мотивации достижения успеха.

Мотивы престижа связаны со стремлением получить определенное образование или поддержать высокий социальный статус. Этот мотив, особенно если он не подкреплён другими мотивами, тоже можно отнести к «нежелательным», так как студента при этом интересует такой результат образования как наличие диплома. Личностное развитие и формирование будущего профессионала своего дела при этом не являются приоритетами и могут игнорироваться вовсе.

Профессиональные мотивы выражаются в личностной направленности на получение конкретной профессии, желание стать квалифицированным специалистом, осуществлять личностный и профессиональный рост.

Мотивы творческой самореализации проявляются как удовлетворение потребности создавать что-то новое ради улучшения, гармонизации жизни общества, создании оптимальных условий существования.

Учебно-познавательные мотивы проявляются как интерес к познанию новизны, к обучению, к исследованию, к возникновению и развитию но-

вых психологических новообразований, например компонентов будущего профессионализма.

Социальные мотивы выражаются в стремлении к самоутверждению в социуме, исполнению социальных обязательств перед определенной социальной группой, накоплением материальных благ, с целью получения высокого общественного статуса.

Наименее благоприятной мы считали преобладание мотивации избегания неудач. Это могло привести к значительным отрицательным эмоциям во время обучения, преобладанию низкой самостоятельности и невозможности самому организовывать собственное формирование необходимых качеств будущего специалиста.

Наиболее благоприятной для формирования будущего профессионализма студентов вуза являлось сочетание учебно-познавательной и профессиональной мотиваций. На фоне их хорошей выраженности различные комбинации других мотивов облегчают процесс формирования. При их низкой выраженности никакие другие сочетания мотиваций не могут обеспечить нужных результатов. Например, преобладание социальных мотивов и мотивов престижа, по своей сути также социальных, на фоне слабости учебно-познавательных и профессиональных мотиваций приведет студентов к формальности в обучении, отсутствию или значительном снижении интереса к учебе, преобладанию негативного эмоционального настроения в вузе.

Значительный вклад в формирование будущего профессионализма студентов вуза вносит мотивация творческой самореализации. Эти мотивы значительно облегчают возможность выполнения творческих, нестандартных заданий и подходов к формированию качеств будущего специалиста.

При проведении исследования испытуемые оценивали утверждения, которые составляли указанные выше учебные мотивы, по пятибалльной шкале. Затем находили средний показатель для каждого мотива, что позволило разделить респондентов на три группы: с высоким, средним и низким баллами. Далее мы находили показатель учебной мотивации на высоком, среднем и низком уровне. Низкий уровень учебной мотивации был диагностирован при наборе студентами не более 73 баллов; средний уровень выставлялся при наборе от 74 до 129 баллов; высокий уровень диагностировался у студентов, набравших 130 баллов и более.

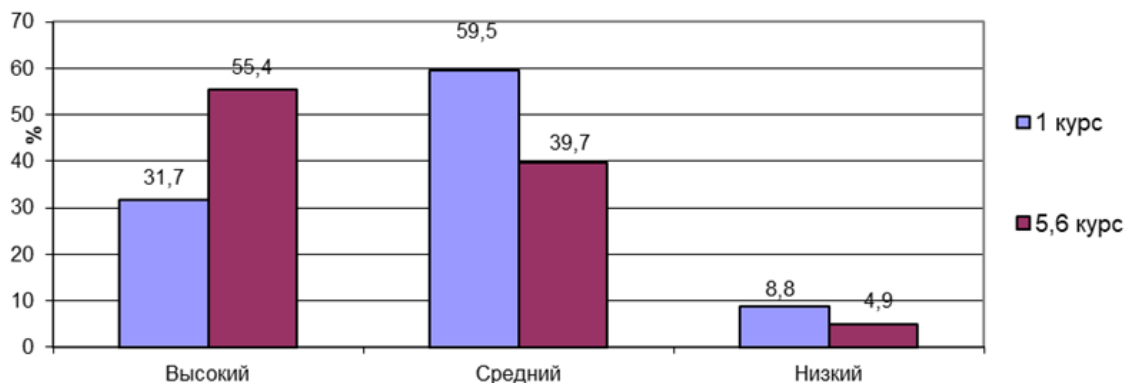


Рис. 1. Динамика уровней учебной мотивации обучающихся первокурсников и выпускников медицинского вуза

Результаты диагностики учебной мотивации обучающихся первокурсников и студентов выпускных курсов показали, что число студентов с вы-

соким уровнем сформированности учебной мотивации достоверно выше ($t=3,49$; $p<0,05$) (рис. 1).



Рис. 2. Показатели диагностики мотивов учебной деятельности обучающихся первокурсников медицинского вуза

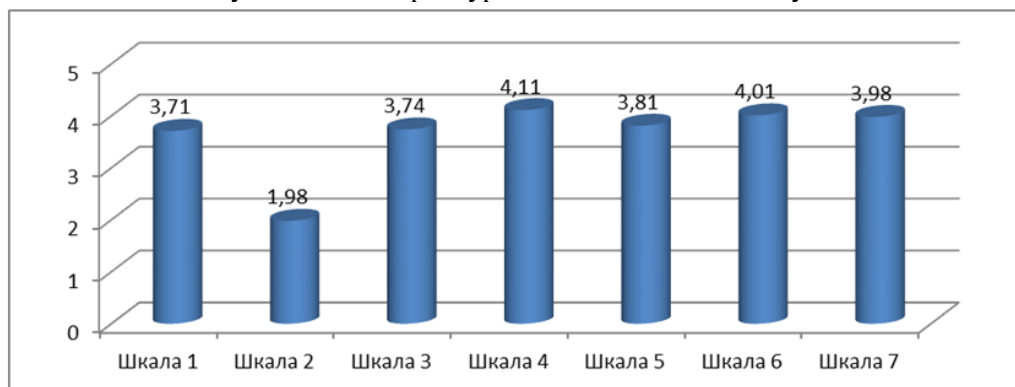


Рис. 3. Показатели диагностики мотивов учебной деятельности обучающихся выпускников медицинского вуза

При анализе мотивов было выявлено, что самым высоким в иерархии мотивов у первокурсников были учебно-познавательные мотивы ($n=3,78$), на втором – профессиональные мотивы ($n=3,65$) (рис. 2). У выпускников на первое место вышли профессиональные мотивы ($n=4,11$), а учебно-познавательные мотивы сместились на второе место ($n=4,01$) (рис. 3). Показатели движения обоих

мотивов возросли, значит, интерес к новым познаниям и профессиональным знаниям усилился, что подтверждает возросшую направленность на личное самосовершенствование, а значит и формирование будущего профессионализма. При этом преобладающей стала потребность в освоении той профессии, ради которой студенты проходят обучение.

На третьем месте были и остались социальные мотивы: ($n=3,23$ – у первокурсников и $n=3,98$ – у выпускников). Подъём показателя этого мотива можно объяснить желанием студентов закрепиться в социуме, улучшить свой социальный статус и материальное положение за счет хорошей учебы и хорошо сохраненного здоровья.

На четвертом месте у студентов 1 курса были мотивы престижа ($n=3,17$), которые у студентов 5,6 курсов занимали пятую строчку ($n=3,74$). Эти мотивы тоже можно отнести к социальным, и усиление их к концу обучения может быть связано с желанием оценки своего образования окружающими, расширением жизненного опыта и приобретения через это дополнительных профессиональных и личностных успехов.

На пятом месте у первокурсников находились коммуникативные мотивы ($n=3,03$), которые, несмотря на своё усиление у выпускников отошли на шестое место ($n=3,71$). Студенты к концу обучения проявляют большие потребности в коммуникации, особенно по вопросам профессионального самоопределения и здоровьесбережения.

На шестом месте у обучающихся 1 курса находились мотивы творческой самореализации ($n=2,29$), но у выпускников они переместились на четвертое место ($n=3,71$). Студенты показывают выраженные стремления в необходимости изме-

нения окружающего мира ради улучшения жизни своей и окружающих, сохранения здоровья, развития личности. При этом обучающиеся готовы использовать весь свой накопленный за время обучения творческий потенциал.

На седьмом месте у всех обучающихся обучения были мотивы избегания неудачи (соответственно $n=1,86$ и $n=1,98$). Мы связываем некоторое усиление этих мотивов с приобретенным студентами старших курсов негативного опыта возможных неприятностей и наказаний за некорректную, неправильную деятельность и отсутствием такого опыта у студентов младших курсов.

Учебная мотивация для обучающихся – это самое оптимальное средство усовершенствования системы обучения. Улучшение учебной мотивации можно охарактеризовать как положительная трансформация отношения обучающегося к образовательному процессу и к его конечному результату. Будущий врач должен понимать и принимать повышенные требования сегодняшней системы здравоохранения, требования к выпускнику-специалисту, потребность и спрос на рынке труда. В настоящее время важно воспитывать у обучающихся вузов учебную мотивацию к образовательной и самостоятельной деятельности, к неуклонному самообразованию в течение всей жизни.

Литература

1. Батуева С.В. Исследование учебной мотивации у студентов факультета клинической психологии // Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Омега Сайнс, 2018. С. 36 – 39.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2002. 512 с.
3. Лошачков А.М. Влияние информационного сопровождения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на воспитание здорового образа жизни будущих врачей // Успехи современной науки/Международный научно-исследовательский журнал. Белгород, 2016. Т. 4. № 11. С. 41 – 43.
4. Лошачков А.М. Опыт развития научной школы здорового образа жизни, образования и профессионализма // Успехи современной науки/Международный научно-исследовательский журнал. Белгород, 2017. Т. 5. № 4. С. 214 – 217.
5. Пономаренко А.А., Ченобытов В.А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 356 – 358.

References

1. Batueva S.V. Issledovanie uchebnoj motivacii u studentov fakul'teta klinicheskoy psihologii. Innovacii i tradicii v sovremennom obrazovanii, psihologii i pedagogike: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ufa: Omega Sajns, 2018. S. 36 – 39.
2. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. SPb: Piter, 2002. 512 s.
3. Loshchakov A.M. Vliyanie informacionnogo soprovozhdeniya discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» na vospitanie zdorovogo obraza zhizni budushchih vrachej. Uspekhi sovremennoj nauki. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Belgorod, 2016. T. 4. № 11. S. 41 – 43.

4. Loshchakov A.M. Opyt razvitiya nauchnoj shkoly zdorovogo obraza zhizni, obrazovaniya i professionalizma. Uspekhi sovremennoj nauki. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Belgorod, 2017. T. 5. № 4. S. 214 – 217.

5. Ponomarenko A.A., CHenobytov V.A. Teoreticheskie osnovy issledovaniya uchebnoj motivacii studentov. Molodoj uchenyj. 2013. № 1. S. 356 – 358.

*Loshchakov A.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kravtsova K.V.,
Ivanovo State Medical Academy*

THE STUDY OF ACADEMIC MOTIVATION AMONG STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES

Abstract: learning motivation is rightfully considered the central mechanism of educational activities of students. Diagnostics of educational motivation is an absolutely necessary condition for the effective implementation of the educational process, and, consequently, the formation of personality, preservation of physical, mental and social health, as well as the formation of a student as a future professional in his field. The consistency of educational motivation, multidirectional motives make it possible to change the learning process in such a way that it brings the most effective results for each student. At the same time, it is not enough to determine only the leading motivation, but it is necessary to represent and take into account the entire motivational structure of the personality of students as a whole. This article reflects the results of a study of educational motivation of students of the Ivanovo State Medical Academy. The study involved 102 freshmen and 98 graduate students. Diagnostics of motives took place among first-year students and graduate students of various specialties. Further, a comparative analysis was carried out between them. The subjects were divided into three groups: with high, medium and low levels of educational motivation. A significant increase in the level of formation of educational motivation of students of the Ivanovo State Medical Academy among graduates was shown in comparison with first-year students.

Keywords: educational motivation, students, motive, professionalism, personal development, educational process

*Жихарев А.М., кандидат географических наук, доцент,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского*

ОЦЕНОЧНЫЕ КРИТЕРИИ ШКОЛЬНЫХ И СТУДЕНЧЕСКИХ ТВОРЧЕСКИХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ

Аннотация: в статье поднимается проблема оптимизации и унификации работы экспертных комиссий по оценке становящихся всё более популярными разного рода творческих работ школьников, выполняемых в рамках различных внеурочных исследовательских проектов, результаты которых представляются в виде докладов и презентаций на научно-практических конференциях, конкурсах, мастер-классах и некоторые курсовые и дипломные работы студентов. Как значимый инструмент решения этой проблемы, потенциал которого используется не всегда в полной мере, рассматривается оценочная система, а именно ее структурные и содержательные особенности. Так же уточняются связанные с этим основные понятия в плане разведения их в содержательном отношении и определения смысловой однозначности. На примере системы оценочных критериев, предлагаемой организаторами одной из научных конференций школьников, рассматриваются некоторые аспекты повышения эффективности использования оценочных систем и их качества. С учетом основных наиболее распространенных недостатков систем оценочных критериев, предлагается вариант развернутой трехуровневой системы оценочных критериев с проработанными оценочными признаками по каждому из них, охватывающая весь комплекс основных параметров школьных и студенческих (бакалаврских) творческих исследовательских работ.

Ключевые слова: критерии оценки, оценочные параметры, оценочные уровни, оценочные признаки, система оценочных критериев

Одной из необходимых составляющих работы преподавателя (учителя) является оценочная деятельность.

Наряду с общепринятой системой оценки успеваемости учащихся в рамках необходимой (традиционной) учебной деятельности, существует как минимум ещё две деятельные ниши, предполагающие оценивание результатов.

Это, уже ставшее традиционным, различного рода тестирование (промежуточное, срезовое, итоговое, остаточных знаний), оценка результатов которого уже изначально «встроена» в перечень тестовых вопросов (заданий), т.е. разрабатывается одновременно с тестовыми вопросами и устанавливается фактически самим разработчиком заданий. При этом, не важно - исходя ли из нормы общего числа оценочных единиц, либо в произвольной системе (каждый тест и каждый вопрос теста имеет свой (произвольный)) балл.

Другая область оценочной деятельности связана со становящимися всё более популярными разного рода творческими работами учащихся, выполняемыми в рамках проектной деятельности, реализующейся в формате различных внеурочных исследовательских проектов. Их результаты представляются в виде индивидуальных творческих работ, докладов и презентаций на научно-практических конференциях, конкурсах, мастер-классах. К такого рода работам можно отнести и некоторые (выполненные не по установленному

шаблону) курсовые работы и ВКР (дипломные проекты) студентов ВУЗов [12].

Вполне очевидно, что оценка таких работ осуществляется группой экспертов (грамотных специалистов в своей области), и адекватность результатов их оценки не подлежат сомнению. Однако, учитывая и разный уровень докладчиков (в том числе и возрастной), объединённых в одну секцию и их различные технические возможности, и тематическое разнообразие исследовательских работ, представленных в рамках одной секции, унифицировать оценку качества (уровня) проведённых исследований бывает весьма затруднительно [1, 3]. Особенно, когда на его определение отводится весьма ограниченное время (например, при необходимости оценивания отдельных аспектов работы по ходу выступления).

Нужно оговориться, что с одной стороны профессиональный опыт позволяет отсеять (с исчерпывающей мотивацией), незаконченные работы и на уровне общего восприятия отметить сильные. С другой стороны, и в этом часто заключается проблема, порой довольно сложно либо развести работы идущие «ноздря в ноздрю», (что бывает необходимо сделать, в частности, при лимите призовых мест, дипломов, грамот), либо привести к согласию мнения экспертов в отношении одной работы претендующей на «призовое место» или то же самое в отношении двух-трех близких по уровню, но различающихся по тематике работ, укладываемых в рамки секции.

Таким образом, является актуальной проблема выработки определенной системы оценки разнородных, разноуровневых творческих (исследовательских) работ, позволяющей рассматривать их, так сказать, в едином формате.

Разработка такой унифицированной оценочной системы, позволяющей обоснованно и однозначно характеризовать творческие работы через определенный комплекс их элементов и оптимизировать тем самым работу экспертов и может рассматриваться как научная новизна разрабатываемой проблемы.

Как показывает многолетний опыт использования различных способов оценки результатов исследовательской деятельности учащихся, здесь надо учитывать два аспекта, обеспечивающих эффективность и объективность оценочной системы (по сути, важнейших её качеств). При этом, на наш взгляд, эффективность в большей степени обеспечивается удобством, простотой, понятностью, универсальностью оценочных критериев, и требует сравнительно простой и удобной системы оценки. А объективность достигается возможно большим количеством критериев (однако исключая избыточность их перечня), позволяющим охватить все основные аспекты работы.

В то же время предлагаемые организаторами конференций и конкурсов творческих работ системы оценки нередко обладают рядом недостатков [5, 6, 7].

К числу таковых надо отнести неполный учёт (перечень) основных оценочных критериев; дублирование оценочного критерия формулировкой содержания оценочного признака, особенно без конкретизации возможных уровней проработки

темы по рассматриваемому критерию (уровней оценки, например, в баллах); сложность (многооставность) критериев, то есть, по сути, объединение нескольких критериев в одном, при этом без разведения оценочных признаков внутри него (либо же наоборот – большое число оценочных признаков по одному критерию, при этом не характеризующих разные уровни оценки в рамках данного критерия), а также и несоответствие некоторых признаков оценки заявленному критерию. Стоит отметить и не всегда удобное (и уместное) использование дробных баллов при оценке по какому-либо критерию, либо большое число градаций балльной линейки для некоторых, или для всех критериев. Такая избыточная дробность (многоуровненность) оценочного критерия, в свою очередь, обуславливает некоторую неопределённость оценочных признаков работы, особенно в тех случаях, когда они предварительно четко не прописаны [4].

Во избежание терминологической неоднозначности, считаем нужным отметить принятое в рамках данной статьи содержание таких понятий как оценочные параметры, критерии оценки, оценочные уровни и оценочные признаки. В частности, каждый критерий оценки реализуется в двух оценочных параметрах (рис. 1). Это оценочный уровень (ступень оценки), который может характеризоваться как описательно (высокий, средний, достаточный и т.п.), так и количественно – через соответствующий балл (табл. 1). Оценочный же признак – это содержательная сторона, так сказать пояснение, конкретных оценочных уровней, выделяемых в пределах критерия (показан курсивом в последней колонке табл. 1).

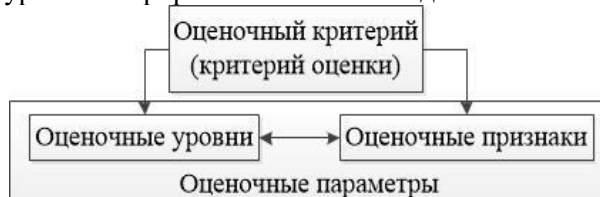


Рис. 1. Критерии и параметры оценки

На наш взгляд, в качестве иллюстрации некоторых из выше указанных замечаний можно взять приводящийся ниже перечень оценочных критериев и оценочных параметров, использующихся на проходящей в Ярославле уже много лет ежегодной Российской научной конференции школьников «Открытие» (в оригинальном виде). Жирным шрифтом указаны оценочные критерии, курсивом – оценочные параметры-признаки. В данном случае, это фактически синонимы, поскольку, как

можно заметить, оценочные уровни как таковые отсутствуют.

Критерии оценки работ

Работа, представленная на Конференцию, может набрать максимальное количество – 70 баллов.

1. Грамотная формулировка целей, задач и методов исследования и их соответствие профилю секции Конференции и содержанию работы (максимум – 20 баллов)

- Тема адекватна цели и содержанию исследовательской работы.

- Перечень задач исчерпывает цель исследования (необходим и достаточен для достижения цели).

- Грамотно выбран и применен понятийный аппарат.

- Грамотно выбраны и обоснованы методы исследования.

- Четко определены цель, задачи, предмет и объект исследования, указаны методы, методики исследования.

- Задачи решены полностью и самостоятельно с выполнением все необходимых элементов исследования.

- Четко сформулированы выводы исследования.

2. Обоснованность актуальности исследовательской работы (максимум – 10 баллов)

- Приведено доказательство необходимости решения обозначенной проблемы.

- Сделано обоснование важности темы работы в науке в настоящий момент.

- Сформулирована постановка новой задачи.

- Предложено решение известной задачи с новой точки зрения, на основе нового эмпирического материала.

3. Уровень сложности обозначенной проблемы (максимум – 10 баллов)

4. Глубина проработанности исследования (максимум – 20 баллов)

- Перечень источников исследования достаточен и полон.

- Грамотно применены различные методы исследования: общенаучные и специфические, отдельные обоснованные методики; подтверждена

- достоверность результатов аналитическим и экспериментальным путем, методами моделирования, статистической обработки эмпирических данных или практикой.

- Получены результаты, расширяющие, дополняющие, конкретизирующие или корректирующие научные данные.

- Обоснованы все положения и выводы работы (логика, количество и качество аргументов доказательной базы).

- Получены новые результаты.

- Работа убедительно и качественно представлена на Конференции, даны исчерпывающие ответы на вопросы.

5. Качество оформления и структуры исследовательской работы (максимум – 10 баллов)

- Соблюдается структура исследовательской работы, форматирование в соответствии с требованиями.

- Грамотно оформлен справочно-научный аппарат (качество оформления списка литературы и источников, ссылки на список литературы и источников, на рисунки, таблицы и приложения).

- Оглавление четко соответствует структуре работы.

Преподаватели Ярославских ВУЗов, работающие в составе экспертных комиссий хорошо знакомы с этими критериями. Не меняясь многие годы, они уже стали привычными (хотя надо отметить, что последние несколько лет предлагается примерно вдвое сокращенный перечень оценочных параметров для каждого критерия, который и представлен здесь). И хотя недостатки этой системы компенсируются богатым опытом педагогов, тем не менее, в пограничных случаях (например, при разведении баллов 2-х близких по уровню работ) создают некоторые проблемы.

В частности, обращает на себя внимание отсутствие четко определенного балльного значения оценочных признаков, указанных для каждого критерия. Например, первый критерий «**Грамотная формулировка целей, задач...**» предлагается оценить по семи признакам, не характеризующим, к слову, разные оценочные уровни этого критерия. То есть установленное максимальное значение оценки по данному критерию в двадцать баллов надо как-то соотносить с семью не связанными между собой оценочными признаками. Возникает вариативность решения этого вопроса, что отнимает время и приводит к неоднозначности экспертных оценок.

Кроме того, такой оценочный признак как «**Грамотно выбранный и примененный понятийный аппарат**» должен характеризовать не столько грамотную формулировку целей, задач и методов исследования... (первый критерий), а скорее относиться к такому критерию, как владение материалом.

Нарушает логику включение такого признака как «**Полнота и самостоятельность решения задач**» в критерий, характеризующий именно «**...формулировку целей, задач... и их соответствие профилю секции**».

Вызывает сомнение полное соответствие перечня оценочных параметров, указанных для второго критерия «**Обоснованность актуальности исследовательской работы**» этому критерию. А именно, очевидно, что два последних признака

(«Сформулирована постановка новой задачи». «Предложено решение известной задачи с новой точки зрения, на основе нового эмпирического материала») в значительно большей степени характеризуют новизну исследовательской работы, нежели обоснованность ее актуальности. И, опять же, дается 10 баллов на четыре оценочных параметра.

По такому критерию как «Уровень сложности обозначенной проблемы» предполагается оценка по десятибалльной шкале, что представляется несколько избыточным, при том, что количество оценочных уровней и признаки их характеризую-

щие (отражающие их содержательную специфику), оставлены на откуп экспертам.

Можно также отметить и то, что некоторые оценочные признаки вполне могли бы являться самостоятельными (отдельными) критериями оценки.

В итоге, с учетом выше перечисленных замечаний, нами была разработана трехуровневая система оценки по 12 критериям (с возможной максимальной оценкой 40 баллов), охватывающая весь комплекс основных критериев оценивания школьных и студенческих (бакалаврских) творческих работ (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки исследовательских работ

	Критерии	Балл	Оценочные уровни и их признаки
Оценка работы (тезисов)			
1	Соответствие содержания работы профилю секции	1 2	Неполное (работа может быть представлена на смежных секциях) Полное (тематика работы полностью укладывается в рамки заявленной секции)
2	Личный вклад автора	1 2 3 4	Незначительный (разрабатывается известная идея / идея научного руководителя/коллективная работа в рамках кружка, секции, организации) Заметный (самостоятельность на уровне решения отдельных (некоторых) задач работы) Явный (очевидный вклад автора на каждом этапе достижения поставленной цели) Исключительный (разрабатываемая проблема решена полностью самостоятельно)
3	Актуальность поставленной проблемы	1 2 3	Сомнительная (неубедительное, личностное или формальное обоснование – с указанием актуальности лишь научного направления, включающего проблему) Дискуссионная (проблема местного уровня, хотя и вполне отвечает запросам настоящего времени, либо требует неизбежного решения) Явная (проблема является аспектом остро стоящей теоретической/практической задачи, требующей скорейшего решения)
4	Научная новизна результатов исследования (впервые полученные результаты)	1 2 3	Элементы новизны (расширены и дополнены некоторые известные данные без изменения их сути) Частичная новизна (уточнены, конкретизированы, скорректированы известные данные. Известные результаты распространены на новый класс объектов (систем). Получена новая совокупность известных положений. Предложено решение старых проблем новыми методами) Очевидная новизна (коренное изменение/ преобразование известных данных. Выявлены новые закономерности (большая часть результатов исследования получена впервые))

Продолжение таблицы 1

5	Корректность целеполагания (формулировка темы, гипотезы, предмета и объекта исследования, постановки цели, исследовательских задач)	1	Недостаточная (неопределенность формулировок темы исследования и элементов введения (цели, задач, объекта, предмета) при выраженном их содержательном несоответствии между собой)
		2	Приемлемая (размытость формулировок темы, цели и некоторых задач при общем их взаимосоответствии)
		3	Исчерпывающая (однозначность, конкретность формулировок темы, цели и задач исследования при соответствии цели заявленной тематике, а задач – цели исследования. перечень задач достаточен для достижения цели)
6	Характер использования литературы	1	Формальный (использован минимально необходимый перечень доступных источников с описанием объекта исследования, методик и алгоритмов работы)
		2	Номинальный (проработан достаточный перечень источников в отношении поставленной проблемы, повысивший эрудированность автора в рассматриваемой области)
		3	Оптимальный (выполнен исчерпывающий обзор источников с их анализом, позволяющий оптимизировать решение поставленной проблемы)
7	Уровень соответствия использованных методов поставленным задачам	1	Удовлетворительный (использование традиционных методов, позволяющее решить задачу в первом приближении, либо прояснить некоторые аспекты проблемы)
		2	Достаточный (относительно удачно использованные методы, в целом отвечающие характеру и сложности решаемых задач)
		3	Высокий (использованы группы методов в рамках одной задачи, либо неоднократное повторение наблюдения, опыта, расчета, повышающие качество доказательной базы и достоверность результатов, методы обеспечивают достижение цели)
8	Уровень (полнота) решения проблемы	2	Низкий (выводы имеют описательный характер, не отражают комплекса поставленных задач. Слабая доказательная база. Проблема в целом не решена)
		4	Достаточный (разнообразие доказательной составляющей при её соответствии цели и задачам исследования. Обоснование основных положений и выводов. Отражение большей части задач в полученных выводах. Частичное решение проблемы)
		6	Высокий (логически выстроенное исследование с обоснованным выбором методической составляющей и доказанностью полученных результатов при грамотной формулировке выводов. Выполнение поставленных задач в полном объёме)
9	Общая логика исследования	1	Нарушенная (не соблюден принятый порядок планирования/организации исследований, структуризации научных работ, изложения материала, вызывающие сомнения в достоверности результатов, либо значительно затрудняет их восприятие)
		2	Частично сохраненная (прослеживается на уровне (внутри) отдельных разделов (этапов) исследования)
		3	Выстроенная (логически целостное, законченное исследование)

Продолжение таблицы 1

Оценка выступления			
10	Уровень владения материалом, эрудированность (характер изложения и ответы на вопросы)	1	Низкий (механистическое воспроизведение текста «зазубренного»/«по листочку»)
		2	Средний (приемлемая презентация с затруднениями при необходимости последующих пояснений)
		3	Высокий (свободное владение материалом в рассматриваемой области, умение вести научную дискуссию (адекватное восприятие вопросов, исчерпывающие ответы))
11	Качество презентации (выступление, иллюстративный материал)	1	Удовлетворительное/достаточное (выступление в целом вводит в суть работы, презентация отражает некоторые положения исследования)
		2	Высокое (выступление в достаточной степени отражает суть и логику исследования. Презентация наглядно иллюстрирует все основные положения исследования)
12	Оформление работы	1	Нормальное (без существенных отклонений от установленных требований)
		2	Творческое (индивидуальный подход при соблюдении установленных требований)
Дополнительные баллы			
13	Внедрение результатов исследования	1	Внутришкольный, межшкольный
		2	Городской/районный (на уровне администрации, производственной организации)
		3	Региональный
14	Дополнительный балл эксперта (положительный или отрицательный)	Не более 3	С указанием дополнительного критерия и/или причины замечания

Как представляется, данный вариант системы оценки школьных и студенческих научно-исследовательских работ обеспечит возможность конкретизации и минимизации области несогласия экспертов, позволяя снять разногласия за счет «отсечения» лишних нюансов, возможность учета которых, тем не менее, вынесена в отдельную позицию (дополнительный балл эксперта). Так же, она упрощает (выбор/определение) оценочного балла, тем самым ускоряя процесс оценки работы, особенно если используется предварительно под-

готовленная матрица (ведомость), где, например, по вертикали указаны фамилии докладчиков, а по горизонтали – параметры оценки, включая и общий балл.

Вместе с тем, необходимо отметить и то, что содержательная часть предлагаемой оценочной системы отчасти может выполнять и методическую функцию при подготовке работ, если будет использоваться в процессе их планирования и выполнения.

Литература

1. Андреева Т.В., Кузнецова М.В. Методика оценивания качества научно-исследовательских работ и инновационных проектов студентов на основе нечетких множеств // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Технические науки. 2016. № 3 (39). С. 41 – 52.
2. Беликова О.В., Лазарева Л.А., Баринаева Ж.В. Опыт оценки научно-исследовательских работ бакалавров сестринского дела // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1.
3. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и общество. 2014. № 1 (38). С. 171 – 175.
4. Губайдуллин М.И., Валиева З.Х. Критерии оценки исследовательских работ учащихся: региональный опыт // Исследователь/Researcher. 2018. № 3-4 (23-24). С. 221 – 224.
5. Жердев Д.В., Буйначёва А.В. Использование критериального подхода в оценивании итоговых индивидуальных образовательных проектов // Филологический класс. 2017. № 2 (48). С. 41 – 47.

6. Леонтович А.В. Подходы к оценке и экспертизе ученической исследовательской и проектной работы // Исследователь/Researcher. 2018. № 3-4 (23-24). С. 118 – 122.
7. Макеева О.В., Фолиадова Е.В., Куренева Т.Н. О системе критериев оценивания исследовательских проектов школьников по математике // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе». 22-26 апреля 2019. С. 341 – 348.
8. Пинская М. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. Москва: Логос, 2010. 264 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 года № 413.
11. Фишман И., Голуб Г. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: метод. пособие. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.
12. Шабалтина Л.В., Розанова Л.Ф. Человеческий капитал и инновационный потенциал важнейшее условие обеспечения экономического роста // РИСК: Ресурсы, Информация, Снабжение, Конкуренция. 2018. № 3. С. 58 – 62.

References

1. Andreeva T.V., Kuznecova M.V. Metodika ocenivaniya kachestva nauchno-issledovatel'skih rabot i innovacionnyh projektov studentov na osnove nechetkih mnozhestv. Izvestiya VUZov. Povolzhskij region. Tekhnicheskie nauki. 2016. № 3 (39). S. 41 – 52.
2. Belikova O.V., Lazareva L.A., Barinova ZH.V. Opyt ocenki nauchno-issledovatel'skih rabot bakalavrov sestriinskogo dela. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 1.
3. Wojcova E.G. Formiruyushchee ocenivanie obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashchihsya v sovremennoj shkole. SHELovek i obshchestvo. 2014. № 1 (38). S. 171 – 175.
4. Gubajdullin M.I., Valieva Z.H. Kriterii ocenki issledovatel'skih rabot uchashchihsya: regional'nyj opyt. Issledovatel'. Researcher. 2018. № 3-4 (23-24). S. 221 – 224.
5. ZHerdev D.V., Bujnachyova A.V. Ispol'zovanie kriterial'nogo podhoda v ocenivanii itogovyh individual'nyh obrazovatel'nyh projektov // Filologicheskij klass. 2017. № 2 (48). S. 41 – 47.
6. Leontovich A.V. Podhody k ocenke i ekspertize uchenicheskoy issledovatel'skoj i projektnoj raboty. Issledovatel'/Researcher. 2018. № 3-4 (23-24). S. 118 – 122.
7. Makeeva O.V., Foliadova E.V., Kureneva T.N. O sisteme kriteriev ocenivaniya issledovatel'skih projektov shkol'nikov po matematike. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferencii «Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole». 22-26 aprelya 2019. S. 341 – 348.
8. Pinskaya M. Formiruyushchee ocenivanie: ocenivanie v klasse: ucheb. posobie. Moskva: Logos, 2010. 264 s.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya, utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 goda № 1897.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 goda № 413.
11. Fishman I., Golub G. Formiruyushchaya ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashchihsya: metod. posobie. Samara: Uchebnaya literatura, 2007. 244 s.
12. SHabaltina L.V., Rozanova L.F. SHELovecheskij kapital i innovacionnyj potencial vazhnejshee uslovie obespecheniya ekonomicheskogo rosta. RISK: Resursy, Informaciya, Snabzhenie, Konkurenciya. 2018. № 3. S. 58 – 62.

*Zhikharev A.M., Candidate of Geographic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky*

EVALUATION CRITERIA FOR SCHOOL AND STUDENT CREATIVE RESEARCH

Abstract: the article raises the problem of optimizing and unifying the work of expert commissions in assessing the ever-growing popularity of various kinds of creative work by schoolchildren carried out as part of various extracurricular research projects, the results of which are presented in the form of reports and presentations at scientific and practical conferences, competitions, master classes and some term papers and dissertations of students. As an important tool for solving this problem, the potential of which is not always fully utilized, the assessment system is considered, namely its structural and substantial features. The basic concepts related to this are also clarified in terms of breeding them in a meaningful way and determining semantic uniqueness. On the example of the system of assessment criteria proposed by the organizers of one of the scientific conferences of schoolchildren, some aspects of increasing the efficiency of using assessment systems and their quality are considered. Taking into account the main most common shortcomings of the systems of assessment criteria, a variant of a developed three-level system of assessment criteria with elaborated evaluation criteria for each of them is proposed, covering the whole range of basic parameters of school and student (bachelor) creative research works.

Keywords: assessment criteria, assessment parameters, assessment levels, assessment features, system of assessment criteria

Попова Е.А., кандидат филологических наук, доцент,
Институт иностранных языков им. М. Тореза,
Московский государственный лингвистический университет

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДЕТСКИХ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ

Аннотация: в статье на материале английского языка обосновывается необходимость использования детских учебных словарей для эффективного обучения чтению на иностранном языке в начальной школе. Чтение для данной возрастной категории учащихся рассматривается как вид речевой деятельности, который выступает, в первую очередь, целью, и только потом – средством обучения. Для удобства выбора словаря, отвечающего конкретным задачам при обучении чтению на английском языке, предлагается открытая классификация детских учебных словарей и приводятся конкретные примеры изданий по каждому пункту данной классификации. К ее параметрам относятся принцип организации словаря, количество используемых в нем языков, отношение формы слова к его значению, возраст учащихся и др. Особое внимание уделяется игровым видам упражнений, которые можно использовать как для обучения технике чтения (*Alphabet Soup / Dinner, Words that Sound the Same, Guilty Guinea Pig* и др.), так и для «внедрения» читательских стратегий при обучении целевым видам чтения – ознакомительному, поисковому, просмотровому, изучающему (*matching techniques, topic vocabulary, palindromes* и др.). Предлагаются алгоритмы использования некоторых видов упражнений. В заключение дается краткое описание «Оксфордского словаря рифм» как примера пособия для игрового обучения чтению через принцип аналогии. Делается вывод о том, что работа со словарем с первого года обучения иностранному языку является вспомогательным методом развития техники чтения, основой будущей грамотной самостоятельной работы учащихся и становления их как зрелых читателей.

Ключевые слова: начальная школа, речевая деятельность, чтение, учебный словарь, игровые принципы

Основная задача учителя иностранного языка в начальной школе – заложить основы коммуникативной компетенции, необходимые ребенку для дальнейшего изучения предмета. Он должен принимать во внимание особенности маленьких учащихся, «энергичных, нуждающихся в постоянной физической активности и испытывающих широчайший спектр эмоций (...) у них еще только формируется грамотность в родном языке (...) они учатся медленнее, быстро забывают информацию, быстро начинают скучать на уроке (...) но если их заинтересовать, проявляют потрясающую способность к концентрации внимания» (перевод наш) [14]. Все эти факторы необходимо учитывать при обучении детей на начальном этапе четырех видам речевой деятельности, лежащим в основе процесса коммуникации, – аудированию, говорению, чтению и письму.

Слушание и говорение являются приоритетными при обучении иностранному языку дошкольников и в первой четверти обучения младших школьников (практически все современные учебники российских авторов построены с применением метода устного опережения). Чтение и письмо постепенно вплетаются в канву обучения, будучи неразрывно связанными с первыми двумя видами речевой деятельности, и на начальном этапе выступают, в первую очередь, целью обучения ино-

странному языку и только потом – средством. В учебном процессе существует тесная взаимосвязь указанных двух функций, определяющих организацию работы с методической точки зрения, поэтому поиск средств и технологий, помогающих сделать процесс обучения технической и смысловой стороне чтения более эффективным, научить ребенка быстрее и лучше понимать прочитанное, до сих пор относится к актуальным вопросам лингводидактики.

Цель данной статьи – обозначить в качестве важной учебной стратегии и средства обучения чтению уже на начальном этапе обучения иностранному языку роль учебного словаря, а также предложить классификацию детских учебных словарей и некоторые практические идеи по их использованию на уроках английского языка в начальной школе.

Чтение является рецептивной деятельностью, связанной с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина включают в структуру чтения следующие компоненты:

1) мотив, которым выступает общение посредством печатного слова;

2) цель (например, получение информации по интересующему вопросу);

3) условия овладения новой графической системой и приемами извлечения информации;

4) результат – понимание прочитанного с разной степенью точности [9, с. 174-175].

Итак, хотя при чтении процессы восприятия и осмысления взаимосвязаны и протекают одновременно, здесь, как и в любой деятельности, различают содержательный и процессуальный аспекты. С одной стороны, читатель концентрируется на вопросах, о чем текст, во втором – как его озвучить. Именно поэтому умения и навыки, обеспечивающие деятельность чтения, условно разделяют на две группы – связанные с «технической» стороной чтения и со смысловой обработкой воспринятого. Первые «обеспечивают перцептивную переработку текста – восприятие графических знаков и соотнесение их с определенными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы», вторые – «установление смысловых связей между языковыми единицами разных уровней и тем самым содержания текста, замысла автора и т.д. (эти умения приводят к пониманию текста как законченного речевого высказывания)» [3, с. 275].

Основная цель содержательной стороны чтения как деятельности – раскрытие смысловых связей для понимания текста – речевого произведения в письменной форме. Внимание зрелого читателя всецело сосредоточено на смысловой переработке читаемого, поскольку его технические навыки автоматизированы. Именно поэтому Российский государственный стандарт и Программа общеобразовательных учреждений видят первоочередную задачу обучения чтению на начальном этапе (2 класс, 1 год обучения) развитие техники чтения вслух и про себя, что является одним из средств достижения уровня «Выживание» (Elementary Breakthrough) в рамках Системы общеевропейских компетенций владения иностранным языком CEFR (Common European Framework of Reference).

При чтении вслух второклассники учатся «быстро и точно устанавливать буквенно-звуковые соответствия, правильно озвучивать графический образ слова и соотносить его со значением (понимать читаемое), читать по синтагмам, читать в естественном темпе текст, построенный на знакомом языковом материале, с пропущенными словами или рисунками вместо слов, читать выразительно, с правильным ударением и интонацией» [2, с. 107]. При чтении про себя дети должны научиться «понимать основное содержание несложных аутентичных текстов, пользуясь языковой догадкой; полностью понимать тексты, содержащие отдельные незнакомые слова, о которых можно дога-

даться, пользуясь в случае необходимости построчными сносками» [2, с. 108]. Указанные умения, сформулированные З.Н. Никитенко в программах для начальной школы [8], остаются универсальными для обучения чтению по отечественным пособиям [1].

Как мы видим, на начальном этапе главную роль играет *чтение как цель обучения*, то есть развитие у детей навыков техники чтения, над которыми ученики продолжают работать в 3-4 классах (программа предусматривает в этот период развитие выразительного чтения вслух с правильным ударением и интонацией). В то же время дети приобретают данные навыки лишь как составную часть деятельности чтения, для использования в дальнейшем *чтения как средства обучения*, средства восприятия, переработки и понимания информации, иными словами, чтения в различных целях – ознакомительного, изучающего, просмотрового и поискового (Данная классификация видов чтения в зависимости от цели впервые была предложена С.К. Фоломкиной [11]).

Тем не менее уже на первом году обучения иностранному языку дети приобретают умения, необходимые для ознакомительного чтения, что видно из задач, поставленных программой при чтении про себя. В 3-4 классах развиваются и умения, необходимые для других видов чтения. Дети, например, учатся понимать основное содержание относительно несложных аутентичных текстов (ознакомительное чтение), понимать содержание учебных и таких аутентичных текстов, как инструкции, рецепты, меню, полностью (изучающее чтение), а также находить в текстах интересующую информацию (поисковое чтение) [1].

Для эффективного чтения, то есть способности учащихся каждый раз избирать вид чтения, адекватный поставленной задаче, что позволило бы им решать ее не только правильно и быстро, благодаря полной автоматизированности технических навыков, необходимо формирование у детей учебных умений, или стратегий. Основными при обучении чтению являются умения накапливать и овладевать словарем (*vocabulary learning skills*), компенсаторные умения лингвистической и контекстуальной догадки (*word attack skills*), а также умения пользоваться словарями (*dictionary skills*) [4]. Последние играют особенно важную роль в становлении учеников как независимых субъектов процесса обучения, и здесь первенство, несомненно, принадлежит умению пользоваться учебными словарями.

Проблемами учебной лексикографии, оформившейся в отдельную дисциплину лишь в сере-

дине XX века, занимались и продолжают заниматься многие видные российские и зарубежные ученые [6, 7, 12, 15, 16, 18, 19], однако учебные словари для детей активно стали появляться в фокусе лингвистических исследованиях лишь в последние полтора – два десятилетия [5, 10, 13, 17]. Словари считаются хорошим помощником при изучении иностранного языка в средней школе и старших классах, однако во внимание не принимается тот факт, что для эффективного использования словаря необходимо развивать данную учебную стратегию с помощью специальных упражнений с первых лет обучения.

Словари для детей построены с учетом их психологических особенностей. В младшем школьном возрасте, начиная с 6-7 лет, происходит постепенный переход ведущей деятельности от игровой к учебной, но игра сохраняет свое значение, и дети не теряют к ней интереса до 10-12 лет. Чтобы заинтересовать ребенка, в первую очередь нужно использовать наглядные, вызывающие непосредственный эмоциональный отклик материалы. Именно поэтому в детских учебных словарях слова и определения (максимально простые и понятные) снабжены множеством ярких иллюстраций, часто картинка является полноценным способом определения слова (в так называемых Picture Dictionaries). Многие словари построены по тематическому принципу, что помогает детям быстрее расширять словарный запас. В некоторых словарях можно найти упражнения, которые в игровой форме развивают умения пользоваться словарем (например, *The Cambridge Picture Dictionary*, 1997 или *Словарь для начинающих* И. М. Лукониной, 2003), а словарь рифм (*Oxford First Rhyming Dictionary*, 2011) может служить существенным подспорьем при обучении чтению по принципу аналогии.

На наш взгляд, целесообразно предложить следующую классификацию детских учебных словарей:

1) по количеству используемых в словаре языков: монолингвистические (напр., *Longman Elementary Dictionary*, 2003; *Oxford Children's Dictionary*, 2003; *Collins Illustrated Junior Thesaurus*, 2005) и билингвистические (напр., *Мой первый английский словарь в картинках*, 2006; *Англо-русский словарик школьника*, 2007);

2) по принципу организации: алфавитные (напр., *Oxford Children's Dictionary*, 2003; *Collins Junior Illustrated Thesaurus*, 2003; *Детский русско-английский словарь в картинках*, 2006), тематические (напр., *The Cambridge Picture Dictionary*, 1997; *Macmillan Children's Dictionary*, 2004; *Мои*

первые словари в картинках, 2005) и алфавитные с элементами тематического принципа (напр., *The Oxford Illustrated Junior Dictionary*, 1999; *Oxford Very First Dictionary*, 1999; *The Oxford Illustrated Junior Thesaurus*, 1999);

3) по отношению формы к значению: семасиологические (напр., *Oxford Illustrated Junior Dictionary*, 1999; *Учебный англо-русский словарь*, 2006) и ономасиологические, или словари-тезаурусы (напр., *Oxford Illustrated Junior Thesaurus*, 1999; *Collins Junior Thesaurus*, 2005);

4) по возрасту учащихся: для дошкольников и первого года обучения, 5–7 лет (напр., *Oxford Very First Dictionary*, 1999; *Ladybird Picture Dictionary*, 2004), для младшего школьного возраста, 7-10 лет (напр., *Англо-русский словарик школьника*, 2007), для младшего и среднего школьного возраста, 9+ (напр., *Oxford Children's Thesaurus*, 2003; *Longman Elementary Dictionary*, 2003);

5) по отношению к учебным пособиям: отдельные словари (*dictionaries*) и словари, включенные в учебник (*vocabularies* в учебниках российских и зарубежных авторов);

6) по наличию упражнений, развивающих умения пользоваться словарем: словари, включающие упражнения (напр., *The Cambridge Picture Dictionary*, 1997; *Английский язык: словарь для начинающих*, 2003), словари с рабочими тетрадями (напр., *Oxford Illustrated Junior dictionary*, 1999), словари без упражнений (напр., *Oxford Very First Dictionary*, 1999);

7) по отношению к разным видам речевой деятельности: для развития рецептивных (напр., *Детский англо-русский словарь в картинках*, 2006) и продуктивных видов речевой деятельности (напр., *Детский русско-английский словарь в картинках*, 2001).

Отдельно следует обозначить словари в картинках (напр., *Cambridge Picture Dictionary*, 1997; *Ladybird Picture dictionary*, 2004) и словари рифм (напр., *Oxford First Rhyming Dictionary*, 2011).

Данная классификация является открытой, в ней пересекаются различные параметры, однако какие бы словари ни использовал на уроках учитель, он должен познакомить детей с необходимыми принципами устройства словаря и не допустить того, чтобы содержащаяся в словаре информация испугала учеников. Мотивировать школьников при работе со словарем на начальном этапе помогут упражнения в игровой форме, направленные на развитие умения быстро найти нужную страницу, основные необходимые слова и словосочетания, разбросанные по всему словарю. Эти умения являются неотъемлемой частью и при обу-

чении чтению, причем работа со словарем помогает как в автоматизации навыков техники чтения, так и при целевом чтении, направленном на понимание необходимой информации.

Умения использования словаря для развития техники чтения могут быть сформированы с помощью следующих упражнений:

— алфавитные и алфавитно-тематические игры (*Alphabet Soup, Alphabet Dinner, The Word Cross, Acting as a Divider, A-B Game* и др.);

— игры, направленные на автоматизацию правил чтения (*A Guilty Guinea Pig and a Gentle Giraffe, Writing about Wrecks, Words that Sound the Same, Endless Words, Predictable Pronunciation* и др.).

При обучении чтению как средству восприятия и понимания информации целесообразно использовать упражнения, которые помогут учащимся в работе с незнакомой лексикой в отрывке для чтения, в быстром поиске необходимого значения слова в словаре. Это могут быть следующие упражнения (опять же построенные по игровому принципу):

1. Связанные с поиском слова и его значения (*matching techniques, palindromes, Word Exchange, Five True Five False* и др.), направленные на развитие умений поискового чтения.

Например, для игры *Word Exchange*, которая подходит для детей, начиная с первого года обучения, наиболее подходящими являются словари в картинках (*picture dictionaries*). Задача игроков заключается в том, чтобы, изменив одну букву или буквосочетание в слове, предложенном учителем, при помощи словаря написать новое: *box – fox, ship – sheep, pan – pen* и т.д.

2. Направленные на обучение ознакомительному чтению и развитие контекстуальной догадки (*Topic Vocabulary, Find the Adjective, Colour Connections* и др.).

Указанные задания предназначены для учащихся, начиная с 3-го класса, имеющих в арсенале достаточный словарный запас. Так, для игры *Topic Vocabulary* учитель заранее готовит небольшой текст (около 250 слов) и таблицу из нескольких квадратов, в каждый из которых вписана тема (в зависимости от пройденного материала). Учитель предварительно определяет, какое количество слов по каждой теме дети должны включить в квадраты; часть из них должна быть незнакома учащимся. В качестве вспомогательной опции можно вписать первые буквы предполагаемых слов. Учащиеся на время заполняют таблицу, а затем с помощью словаря проверяют правильность своих догадок относительно незнакомых

слов. В данном случае лучше всего использовать словарные списки в конце учебника, двуязычные детские учебные словари или словари в картинках. Задание подходит как для индивидуальной, так и для групповой работы.

3. Направленные на развитие умений в области изучающего чтения (*Five New Words, Text Comprehension* и др.).

При организации такого рода игр (подходят в большей степени для учащихся 4-го класса) учителю предлагается следующий алгоритм действий:

1) найти подходящий текст (250-300 слов, включающий десять новых слов или выражений; каждый учащийся получает копию;

2) разделить класс на пары и дать одной половине двуязычные детские учебные словари, а другой – одноязычные;

3) раздать текст и попросить класс прочитать и понять, о чем он; учащиеся могут искать в словаре любое количество слов;

4) попросить учащихся найти как можно больше информации о новых для них словах, например, как они произносятся, есть ли у них другие значения и др.; пары обсуждают, какие слова они искали, что эти слова означают в конкретном контексте;

5) объединить пары, которые использовали двуязычные и одноязычные словари для обсуждения понимания текста и найденных слов; узнать, искали ли они одни и те же слова и правильно ли определили их значения;

6) написать на доске все слова, проверенные классом; вместе прочитать их вслух и обсудить, что означают эти слова и как они используются в тексте;

7) обсудить с классом, предоставляют ли оба типа словарей одинаковую информацию.

На следующем уроке пары меняются ролями и работают с другим словарем над новым текстом. В конце урока учитель организует обсуждение, какой словарь предпочитают использовать учащиеся, какой из них дает больше информации, помогает точнее понять текст и лучше запоминать слова.

4. Направленные на обучение просмотровому чтению (*Skimming, First and Last, Topic Vocabulary, Colour Connections* и др.).

В качестве примера приведем игру *Skimming*, для организации которой подойдут детские одноязычные учебные словари без упражнений (*Oxford Very First Dictionary, Oxford Children's Thesaurus, Longman Elementary Dictionary* и др.). Такого рода игры подходят для учащихся 3-4 классов, которых можно разделить на пары, мини-группы или ко-

манды. Суть игры заключается в том, чтобы, открыв словарь на любой странице (номер страницы, как правило, задает учитель), дети смогли как можно быстрее найти ответы на ряд вопросов:

On your page («На вашей странице»):

1. *What are the first and the last headwords* («Назовите первое и последнее заглавные слова»)?
2. *Which is the longest headword* («Какое слово самое длинное»)?
3. *How many adjectives are there* («Сколько здесь прилагательных»)?
4. *How many headwords do you already know* («Сколько заглавных слов вы знаете»)?

Вопросы составляются учителем, исходя из пройденного материала.

Особого внимания при обучении чтению на начальном этапе заслуживает Оксфордский словарь рифм (*Oxford First Rhyming Dictionary*, 2011), представляющий оригинальный подход к развитию техники чтения и понимания прочитанного с помощью так называемых «рифмосемей» (*rhyme families*) – групп слов, оканчивающихся на рифмующиеся слоги. Данные группы расположены в

словаре в алфавитном порядке, ключевое слово выделено красным цветом, далее следуют рифмующиеся слоги и слова, в которых они встречаются. Каждая «рифмосемья» сопровождается примером – веселым стихотворением, включающим приведенные слова, а также забавной картинкой, что помогает детям легко читать и быстро запоминать прочитанное.

Таким образом, современному учителю предоставляется большое количество интересных учебных словарей, которые он может использовать на начальном этапе обучения чтению. Игровые принципы, на которых построены словари для детей, помогут сделать процесс обучения приятным и увлекательным, а умение правильно работать с ними сделает процесс чтения более эффективным. Превратив работу со словарем в неотъемлемую часть классной и домашней работы учеников с первого года обучения иностранному языку, педагог обеспечит тем самым основы для будущей грамотной самостоятельной работы учащихся и становления их как зрелых читателей.

Литература

1. Апальков В.Г., Быкова Н.И., Поспелова М.Д. Английский язык // Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский в фокусе». 2-11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2020. 237 с.
2. Воронина Г.И., Соловцова Э.И. Иностранные языки в начальной школе: Методические рекомендации и программа повышения квалификации. Серия: «Биб-ка Федеральной программы развития образования». М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. 144 с.
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Изд-во АРКТИ, 2002. 173 с.
5. Кругликова М.Ю. Использование словарей как средства повышения учебной автономии обучающихся. 14.02.2012. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/611327> (дата обращения: 28.10.2020)
6. Лебедева С.В. Учебные словари различных типов в культурологическом аспекте (на материале британских учебных одноязычных словарей): дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2005. 213 с.
7. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: Автореф. дисс. д-ра филол. наук. М., 1990. 72 с.
8. Никитенко З.Н. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык, 2-4 классы. М.: Просвещение, 2002. 96 с.
9. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. 3-е изд. М.: Просвещение, 2000. 232 с.
10. Сидорова М.Ю. Освоение словаря: ситуации и механизмы. Москва-Таллинн: Издательство Некоммерческая организация «Пушкинский институт», 2018. 256 с.
11. Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1974. 64 с.
12. Башилова Е.И. К вопросу о заимствованиях из английского языка (на материале слов, входящих в поле "современная культура") // Современный ученый. 2019. № 6. С. 155 – 158.
13. Beech J. R. Using a Dictionary: Its Influence on Children's Reading, Spelling, and Phonology // Reading Psychology. 2004. № 25. P. 19 – 36.

14. Brewster J., Ellis G., Girard D. The Primary English Teacher's Guide. Harlow: Penguin English, 2012. 283 p.
15. Gairns R., Redman S. Working with words. London: Cambridge University Press, 2003. 210 p.
16. Hartmann R. Pedagogical Lexicography: Some Desiderata // in Dirven R. and Janparys J. Current Approaches to the Lexicon: A Selection of Papers Presented at the 18th LAUD Symposium. Frankfurt am Mein : Peter Lang, 1995. P. 405 – 411.
17. Nkomo D. An African User-Perspective on English Children's and School Dictionaries // International Journal of Lexicography. 2016. № 29 (1). P. 31 – 54.
18. Wright J. Dictionaries. London: Oxford University Press, 2003. 184 p.
19. Zöfgen E. Bilingual Learners' Dictionaries // Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography. Berlin : Hausmann Verlag, 1991. Vol. III. P. 288 – 903.

References

1. Apal'kov V.G., Bykova N.I., Pospelova M.D. Anglijskij yazyk. Sbornik primernyh rabochih programm. Predmetnye linii uchebnikov «Anglijskij v fokuse». 2-11 klassy: ucheb. posobie dlya obshcheobrazovatel'noj organizacij. 3-e izd. M.: Prosveshchenie, 2020. 237 s.
2. Voronina G.I., Solovcova E.I. Inostrannye yazyki v nachal'noj shkole: Metodicheskie rekomendacii i programma povysheniya kvalifikacii. Seriya: «Bib-ka Federal'noj programmy razvitiya ob-razovaniya». M.: Izd. dom «Novyj uchebnik», 2003. 144 s.
3. Gez N.I., Lyahovickij M.V., Mirolyubov A.A. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. M.: Vysshaya shkola, 1982. 373 s.
4. Koryakovceva N.F. Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayushchih inostrannyj yazyk: posobie dlya uchitelej. M.: Izd-vo ARKTI, 2002. 173 s.
5. Kruglikova M.YU. Ispol'zovanie slovaroj kak sredstva povysheniya uchebnoj avtonomii obucha-yushchihsya. 14.02.2012. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <https://urok.1sept.ru/articles/611327> (data obrashcheniya: 28.10.2020)
6. Lebedeva S.V. Uchebnye slovari razlichnyh tipov v kul'turologicheskom aspekte (na materiale britanskih uchebnyh odnoyazychnyh slovaroj): dis. ... kand. filol. nauk. Ivanovo, 2005. 213 s.
7. Morkovkin V.V. Osnovy teorii uchebnoj leksikografii: Avtoref. diss. d-ra filol. nauk. M., 1990. 72 s.
8. Nikitenko Z.N. Programmy obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Anglijskij yazyk, 2-4 klassy. M.: Prosveshchenie, 2002. 96 s.
9. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku na nachal'nom etape v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. 3-e izd. M.: Prosveshchenie, 2000. 232 s.
10. Sidorova M.YU. Osvoenie slovarya: situacii i mekhanizmy. Moskva-Tallinn: Izdatel'stvo Nekommercheskaya organizaciya «Pushkinskij institut», 2018. 256 s.
11. Folomkina S. K. Metodika obucheniya chteniyu na anglijskom yazyke v srednej shkole: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 1974. 64 s.
12. Bashilova E.I. K voprosu o zaimstvovaniyah iz anglijskogo yazyka (na materiale slov, vkhodyashchih v pole "sovremennaya kul'tura"). Sovremennyyj uchenyj. 2019. № 6. S. 155 – 158.
13. Beech J. R. Using a Dictionary: Its Influence on Children's Reading, Spelling, and Phonology. Reading Psychology. 2004. № 25. P. 19 – 36.
14. Brewster J., Ellis G., Girard D. The Primary English Teacher's Guide. Harlow: Penguin English, 2012. 283 p.
15. Gairns R., Redman S. Working with words. London: Cambridge University Press, 2003. 210 p.
16. Hartmann R. Pedagogical Lexicography: Some Desiderata. in Dirven R. and Janparys J. Current Approaches to the Lexicon: A Selection of Papers Presented at the 18th LAUD Symposium. Frankfurt am Mein : Peter Lang, 1995. P. 405 – 411.
17. Nkomo D. An African User-Perspective on English Children's and School Dictionaries. International Journal of Lexicography. 2016. № 29 (1). P. 31 – 54.
18. Wright J. Dictionaries. London: Oxford University Press, 2003. 184 p.
19. Zöfgen E. Bilingual Learners' Dictionaries. Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography. Berlin : Hausmann Verlag, 1991. Vol. III. P. 288 – 903.

*Popova E.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
M. Thorez Institute of Foreign Languages,
Moscow State Linguistic University*

TEACHING TO READ IN PRIMARY SCHOOL: POTENTIAL OF LEARNERS' DICTIONARIES FOR CHILDREN

Abstract: the article substantiates the need to use children's educational dictionaries for effective teaching to read in a foreign language in primary school (based on the English language material). For this age group of learners, reading is considered a type of speech activity, which function, first of all, as a goal, and then – as a means of teaching. To make the choice of a dictionary for specific purposes in teaching young learners to read more convenient, the article suggests an open classification of children's educational dictionaries for English as a foreign language and gives examples of publications for each item of this classification. Its parameters include such principles as vocabulary organization, the number of languages used, the correlation between the form of a word and its meaning, the learners' age, etc. Particular attention is paid to game-based exercises, which can be used both to teach reading techniques (Alphabet Soup / Dinner, Words that Sound the Same, Guilty Guinea Pig, etc.) and to introduce reading strategies when reading for different purposes – skimming, scanning, searching and studying (matching techniques, topic vocabulary, palindromes, etc.). The article also offers algorithms for using some types of the exercises presented. Finally, a brief description of the Oxford Rhyming Dictionary is given as an example of a tool for teaching to read through the analogy principle. In conclusion, the article considers working with a dictionary from the first year of learning a foreign language a basis for the development of pupils' reading techniques, their competent independent work and their formation as mature readers in the future.

Keywords: primary school, speech activity, reading, educational dictionary, game-based principles

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Третьяк Э.В., кандидат психологических наук,
Московский государственный психолого-педагогический университет*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: статья посвящена обзору научных исследований по проблеме определения психологических факторов академической успеваемости студентов вуза. Проведен анализ зарубежных и отечественных публикаций последнего десятилетия, посвященных эмпирическому исследованию взаимосвязи личностных особенностей студентов и уровня успешности освоения профессиональных образовательных программ. Рассмотрены когнитивные и некогнитивные факторы успеваемости – функциональная асимметрия мозга, уровень развития интеллекта, мотивация, самооценка, эмоционально-волевые особенности, а также индивидуально-типологические характеристики студентов. На основе рассмотренных данных автор делает вывод о том, что наиболее исследованными являются когнитивные и психофизиологические факторы академической успеваемости студентов, так как учебная деятельность является разновидностью познавательной, то фактор интеллектуальных способностей является одним из ведущих. Выявлено, что некогнитивные факторы в современной психологической науке менее исследованы. Наибольшее количество эмпирических исследований посвящено изучению мотивационных особенностей, уровню самооценки, саморегуляции, индивидуально-личностных характеристик. Автор обосновывает тезис о том, что психодиагностика и учет психологических факторов успешности обучения студентов должны стать неотъемлемой частью работы психологической службы вуза и программы психолого-педагогического сопровождения обучения. Эти мероприятия могут повысить уровень освоения профессиональных программ за счет индивидуализации обучения, а также возможности изменения педагогических условий и системы оценки.

Ключевые слова: психологические факторы, академическая успеваемость, студенты, особенности личности, учебная деятельность

Учебная деятельность является специфическим видом деятельности, это относится и к учебной деятельности в вузе. Любая деятельность человека вне абстрактной модели всегда детерминирована личностными особенностями и зависит от нее. Академическая успеваемость является одним из основных показателей, который позволяет судить о том, насколько успешно студент осваивает учебную программу.

Рассматривая факторы, которые так или иначе могут определять учебные достижения студентов, следует выделить социально-демографические (пол, возраст, место жительства, уровень материальной обеспеченности и т.д.), собственно психологические факторы (уровень интеллектуального развития, мотивация, направленность личности, интересы, способности и т.д.) и педагогические условия (особенности учебных программ, уровень подготовки преподавателей, материально-техническое оснащение и т.д.) Исходя из самого характера учебной деятельности в вузе, которая является разновидностью познавательной деятельности по своей сути, можно предположить, что ведущими факторами академической успешности являются когнитивные

особенности, однако, современные исследования говорят о том, что большое значение имеют и некогнитивные особенности личности студента.

При этом в исследовании В.А. Якунина было выявлено, что педагогические факторы являются наиболее значимым для студентов с низким уровнем академической успеваемости, в то время как у студентов с высокими учебными показателями основную роль играют собственно психологические особенности. Это говорит о том, что исследование психологических детерминант академической успеваемости может позволить повысить уровень подготовки будущих специалистов в условиях развития системы высшего профессионального образования [14].

Современные исследования свидетельствуют о том, что психологические факторы академической успеваемости студентов затрагивают практически все сферы личности.

Первая группа факторов, которые можно выделить – это психофизиологические факторы, отвечающие за особенности функционирования мозга, которые напрямую влияют на когнитивные, эмоциональные и другие факторы. Одним из значимых аспектов является межполушарная асси-

метрия, поскольку влияние латерализации мозга на познавательную деятельность является хорошо исследованным фактом. Правое полушарие отвечает за развитие невербальных и эмоциональных образований, а левое – за когнитивное и вербальное развитие. В зависимости от того, какое полушарие развито лучше, существуют различия в уровне развития вербальных и невербальных функций. Данные психологических и нейропсихологических исследований говорят о том, что структура мыслительных способностей у левшей и правшей отличается, однако у левшей также отмечаются более развитые корреляции между разными компонентами интеллекта [6].

При этом большинство эмпирических исследований проводилось на примере выборок детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов, а влияние функциональной асимметрии мозга на учебную успешность в юношеском возрасте исследовано сравнительно мало, хотя нейропсихологический подход к повышению эффективности в сфере высшего образования также актуален. Рассмотрим результаты уже проведенных исследований. Например, в диссертационном исследовании кандидата медицинских наук Т.С. Полещук сделан вывод о том, что наиболее успешно учебной программой овладевают студенты, у которых ведущим является левое полушарие мозга, то есть, праворукие (без деления на специальности), причем здесь также играет роль и степень выраженности латеральности [10]. У студентов с полным латеральным профилем (ведущая правая рука, правая нога, правый глаз) результаты были хуже, чем у умеренно праворуких. У студентов с ведущим правым глазом были обнаружены самые высокие показатели социально-психологической адаптации и здоровья. Среди амбидекстров (без выявления выраженной функциональной асимметрии) было выявлено одинаковое число как академически успешных, так и не успешных студентов.

Межполушарная асимметрия мозга влияет на структуру специальных способностей, в частности, математических. Так, М.С. Ковязиной, Н.А. Хохловым было установлено, что существует непрягая связь между уровнем математических способностей (по тесту Амтхауэра) и выраженностью асимметрии. Наиболее значимыми оказались такие компоненты как результативность выполнения математических тестов и математическая интуиция, лучше всего они развиты у левополушарных студентов [7].

Кроме того, Л.Е. Дерягиной, Л.А. Хохловой были рассмотрены детерминанты усвоения иностранного языка на примере студентов факультета

иностранных языков. Было установлено, что экспериментальные группы успешных и неуспешных студентов имеют определенные психологические особенности, которые влияют на их успеваемость. Кроме межполушарной асимметрии мозга были выявлены такие факторы, как уровень нейротизма, экстраверсии, а также уровень учебной мотивации и мотивации достижения. У большинства успешных студентов ведущим также оказалось левое полушарие, а также были отмечены высокие показатели экстраверсии, эмоциональной устойчивости и мотивации [3].

Так как учебная деятельность является, в первую очередь, познавательной, логично предположить, что особую роль также играют и собственно когнитивные факторы, такие как уровень развития интеллекта, а также особенности его структуры. Когнитивные факторы академической успеваемости студентов вуза исследованы достаточно подробно. Влияние уровня развития умственных способностей на успешность обучения было изучено многократно как зарубежными, так и отечественными учеными, при этом средний уровень значимости корреляции практически во всех из них равен 0,05 [15]. Этот фактор может быть также объяснен и тем, что психометрические тесты интеллекта были изначально разработаны для того, что оценивать уровень усвоения программных знаний как в школе, так и в вузе.

Исследователем М.Г. Дубыниной выдвинута и подтверждена гипотеза о том, что существует прямая связь между уровнем развития интеллекта и академической успешностью – чем выше уровень интеллекта, тем выше уровень успеваемости, однако даже при очень высоком уровне интеллектуального развития существует определенный предел академической успешности, обусловленный общими требованиями к усвоению компетенций и системой оценивания, которые могут различаться в разных вузах. Из этого факта следует, что существует определенный «интеллектуальный минимум», который необходим для достижения удовлетворительного уровня успеваемости: если уровень интеллекта ниже, то студент не сможет учиться в вузе. В разных вузах этот минимум также может варьироваться [4].

В исследовании Т.В. Корниловой, Н.А. Новиковой изложены результаты корреляционного анализа самооценки интеллекта, среднего экзаменационного балла и показателей теста интеллекта, показателей словесного, практического и флюидного интеллекта. Было выявлено, что все показатели интеллекта и его компонентов положительно связаны с показателем успеваемости студентов.

Также была выявлена и роль самооценки интеллектуальных способностей в успешности обучения с учетом гендерного разделения экспериментальных выборок. В женской и мужской выборках были получены противоположные значения: женщины чаще недооценивали уровень своего интеллекта, а мужчины, наоборот, переоценивали. При этом недооценка уровня своего интеллекта у женщин препятствует полному раскрытию их потенциала в познавательной деятельности, а переоценка у мужчин несет негативные последствия, так как они пытались решать задачи, которые были им непосильны [8].

Кроме когнитивных факторов большое значение имеют и некогнитивные факторы, которые исследованы хуже, однако, имеющиеся исследования показывают, что они не менее, а иногда даже более значимы для достижения высоких показателей академической успешности [4, 5, 6, 7].

В настоящее время исследователи уделяют большое внимание поиску прогностических критериев, факторов и личностных детерминант, влияющих на успеваемость и неуспеваемость студентов (И.И. Ильясов, А.Д. Ишков, Е.В. Желтова, С.Д. Смирнов). Успеваемость студентов рассматривается во взаимосвязи с особенностями интеллекта (В.А. Архипова, Е.С. Легостаева, С.Д. Смирнов, О.С. Чаликова), эмоционального интеллекта (О.В. Котомина), копинг-поведением в стрессовых ситуациях (Л.А. Мозговая, В.П. Рочев, Р.В. Паклин), индивидуально-типологическими особенностями (Т.В. Ледовская), самооценкой (Л.Ю. Пунтенкова, Л.П. Нарезкина, О.Е. Шалаева), перфекционизмом (Л.Б. Киселева), особенностями саморегуляции (Н.Н. Киреева, Е.Е. Котова), любознательностью (И.А. Новикова, Ю.М. Стакина) и др.

Исследователями Т.О. Гордеевой, Д.А. Леонтьевым, Е.Н. Осиним были изучены мотивационные, смысловые, личностные и поведенческие предикторы академической успеваемости студентов-первокурсников, а также одаренных студентов (участников научных конференций и олимпиад). Было экспериментально доказано, что у студентов с высоким уровнем успешности существуют особенности развития эмоционально-волевой сферы – они отличаются высоким уровнем целеустремленности, упорства, самоконтроля и саморегуляции. Их мотивационная сфера характеризуется высоким уровнем мотивации достижения, в основном, это внешняя положительная мотивация. Ведущей направленностью является направленность на деятельность: у них выражены интересы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, уровень сформированности профессиональной

идентичности у них также выше по сравнению со студентами, которые менее успешны [2].

При этом психологические портреты успевающих студентов в России отличаются от их зарубежных сверстников. Например, Е.В. Кочергина и др. показали, что интроверсия, согласие, нейротизм и открытость опыту являются значимыми предикторами академических достижений студентов российского вуза. Но эти результаты лишь частично подтверждаются результатами аналогичных исследований, проведенных в Западной Европе и Америке. Авторы объясняют это несоответствие требованиями университетской среды к личностным особенностям студентов [9].

Как отмечает С.Д. Смирнов, важнейшим фактором успешного обучения в вузе является характер учебной мотивации. Если дифференцировать мотивы учебной деятельности по направленности на получение знаний, на получение профессии и на получение диплома, то между успешностью обучения и направленностью на приобретение знаний будет обнаружена прямая корреляционная связь. Два других вида направленности такой связи не обнаруживают [11].

В свою очередь, Т.О. Гордеевой и др. была проанализирована связь мотивационных переменных студентов с их успеваемостью. Было выявлено, что «наиболее надежным предиктором академических достижений является внутренняя (познавательная и достиженческая) мотивация как стремление к решению трудных задач, радости от процесса познания и понимания смысла выполняемой деятельности» [2, с. 642]. Для внешних мотивов (долженствования и практической мотивации будущими профессиональными достижениями) не было выявлено взаимосвязи с академическими достижениями. Мотивация как состояние, отражающее ощущение бессмысленности осуществляемой учебной деятельности, в свою очередь, выступает негативным предиктором академической успеваемости студентов.

В исследовании Т.Ю. Шлыковой и Н.О. Ларионовой, направленном на изучение взаимосвязи характеристик субъектности студентов и установление их взаимосвязи с успеваемостью, было показано, что между академической успеваемостью студентов и потенциальной учебной активностью существует положительная корреляция. Следует также отметить, что в рамках данного исследования было выявлено отсутствие взаимосвязи между академической успеваемостью и интернальным локусом контроля [13]. Однако А.М. Уддин, рассматривая взаимосвязь успеваемости студентов

дистанционного обучения с их личностными и мотивационными особенностями, выявил, что у наиболее успевающих студентов все показатели шкал методики уровня субъективного контроля выше по сравнению с обучающимися со средним и низким уровнем успеваемости [12].

В результате множественного регрессионного анализа компонентов структуры учебной деятельности студентов Е.Г. Изотова сделала вывод, что на успеваемость практически в равной степени оказывают воздействие мотивационный и саморегуляционный компоненты, а операциональный компонент данной структуры на успеваемость не влияет [5]. А.А. Волочков, рассматривая успеваемость в зависимости от учебной активности, пришел к выводу, что и у младших школьников, и у старшеклассников наибольший вклад в успеваемость вносит учебная активность.

В результате анализа психолого-педагогических факторов академической успеваемости и неуспеваемости студентов А.С. Ашырбекова заключила, что через учебную активность учебная мотивация оказывает на успеваемость не прямое, а опосредованное влияние. Согласно позиции автора, общая учебная мотивация оказывает воздействие на ситуативную, которая в свою очередь через учебные практики формирует средний балл учащегося [1].

Таким образом, по итогам проведенного исследования были получены следующие выводы:

1. Наиболее исследованными являются когнитивные факторы академической успеваемости студентов, поскольку учебная деятельность является разновидностью познавательной, то фактор интеллектуальных способностей является одним из ведущих.

2. Среди некогнитивных психологических факторов на сегодняшний день активно исследуются мотивационные особенности, уровень самооценки студента, особенности саморегуляции, индивидуально-личностные характеристики темперамента и характера.

3. На наш взгляд, наименее исследованными являются такие психологические факторы как ценностно-смысловые образования, стремление к самоактуализации, поэтому исследование этих факторов является перспективным, а также прикладные исследования психологических некогнитивных факторов академической успешности студентов конкретных специальностей и направлений. По нашему мнению, диагностика и учет психологических факторов успешности обучения студентов должны стать неотъемлемой частью работы психологической службы вуза и программы психолого-педагогического сопровождения обучения, это, на наш взгляд, может существенно повысить уровень освоения профессиональных программ за счет индивидуализации обучения, а также возможности изменения педагогических условий и системы оценки.

Литература

1. Ашырбекова А.С. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости и неуспеваемости студентов в процессе становления специалистами // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. №3. С. 1 – 11.
2. Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл, 2011. С. 642 – 667.
3. Дерягина Л.Е., Хохлова Л.А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на успешность в овладении иностранными языками // *Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова*. 2010. Т. 18. № 1. С.124 – 130.
4. Дубынина М.Г. Развитие психометрического интеллекта у студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль: ЯГПУ, 2006. 21 с.
5. Изотова Е.Г. Специфические особенности структуры учебной деятельности школьников и студентов // *Ярославский педагогический вестник*. 2009. № 1 (58). С. 151 – 155.
6. Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия, вербальный и невербальный компоненты познавательных способностей // *Вопросы психологии*. 1988. № 6. С. 106 – 115.
7. Ковязина М.С., Хохлов Н.А. Латеральные признаки, структурно-уровневые характеристики интеллекта и математические способности // *Асимметрия*. 2013. Т. 7. № 3. С. 32 – 52.
8. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью // *Психологические исследования*. 2012. Т. 5. № 23. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n23/686-novikova23.html#e3> (дата обращения: 04.01.2021)

9. Кочергина Е.В., Най Дж. В.К., Орел Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/776-kochergina27.html> (дата обращения: 08.01.2021)
10. Полещук Т.С. Профиль функциональной асимметрии мозга и адаптация студентов к учебному процессу: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Владивосток: ВГМУ 2011. 23 с.
11. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (дата обращения: 11.01.2021)
12. Уддин М.А. Сравнительный анализ личностных и мотивационных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов): дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 233 с.
13. Шлыкова Т.Ю., Ларионова Н.О. Взаимосвязь характеристик субъективности студентов в учебной деятельности и академической успеваемости // Перспективные технологии и технические средства в сельскохозяйственном производстве. Минск: БГАТУ, 2013. Ч. 2. С. 233 – 238.
14. Якунин В.А. Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе: монография. М.: Наука, 2006. 265 с.
15. Deary I.J., Strand S, Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement // Intelligence. 2007. № 35 (1). P. 13 – 21.

References

1. Ashyrbekova A.S. Psihologo-pedagogicheskie faktory akademicheskoy uspevaemosti i neuspevaemosti studentov v processe stanovleniya specialistami. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. №3. S. 1 – 11.
2. Gordeeva T.O., Leont'ev D.A., Osin E.N. Vklad lichnostnogo potentsiala v akademicheskie dostizheniya. Lichnostnyj potentsial: struktura i diagnostika. M.: Smysl, 2011. S. 642 – 667.
3. Deryagina L.E., Hohlova L.A. Vliyanie individual'no-psihologicheskikh osobennostej na uspešnost' v ovladenii inostrannymi yazykami. Rossijskij mediko-biologicheskij vestnik imeni akademika I.P. Pavlova. 2010. T. 18. № 1. S.124 – 130.
4. Dubynina M.G. Razvitie psihometricheskogo intellekta u studentov tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. YAroslavl': YAGPU, 2006. 21 s.
5. Izotova E.G. Specificheskie osobennosti struktury uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov. YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2009. № 1 (58). S. 151 – 155.
6. Kabardov M.K., Matova M.A. Mezhpolutsharnaya asimmetriya, verbal'nyj i neverbal'nyj komponenty poznavatel'nyh sposobnostej. Voprosy psihologii. 1988. № 6. S. 106 – 115.
7. Kovyazina M.S., Hohlov N.A. Lateral'nye priznaki, strukturno-urovnevye harakteristiki intellekta i matematicheskie sposobnosti. Asimmetriya. 2013. T. 7. № 3. S. 32 – 52.
8. Kornilova T.V., Novikova M.A. Samoocenka intellekta v strukturnykh svyazyah s psihometricheskim intellektom, lichnostnymi svojstvami i akademicheskoy uspevaemost'yu. Psihologicheskie issledovaniya. 2012. T. 5. № 23. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n23/686-novikova23.html#e3> (дата обращения: 04.01.2021)
9. Kochergina E.V., Naj Dzh. V.K., Orel E.A. Faktory «Bol'shoj pyaterki» kak psihologicheskie prediktory akademicheskoy uspevaemosti studentov vuzov. Psihologicheskie issledovaniya. 2013. T. 6. № 27. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/776-kochergina27.html> (дата обращения: 08.01.2021)
10. Poleshchuk T.S. Profil' funktsional'noj asimmetrii mozga i adaptatsiya studentov k uchebnomu processu: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. Vladivostok: VGMU 2011. 23 s.
11. Smirnov S.D. Psihologicheskie faktory uspeshnoj ucheby studentov vuza [Elektronnyj resurs]. URL: <http://psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (дата обращения: 11.01.2021)
12. Uddin M.A. Sravnitel'nyj analiz lichnostnykh i motivatsionnykh osobennostej studentov ochnogo i distantsionnogo obucheniya (na primere studentov-psihologov): dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2014. 233 с.
13. SHlykova T.YU., Larionova N.O. Vzaimosvyaz' harakteristik sub"ektivnosti studentov v uchebnoj deyatel'nosti i akademicheskoy uspevaemosti. Perspektivnye tekhnologii i tekhnicheskie sredstva v sel'skokozyajstvennom proizvodstve. Minsk: BGATU, 2013. CH. 2. S. 233 – 238.
14. YAkunin V.A. Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie uchebnogo processa v vysshej shkole: monografiya. M.: Nauka, 2006. 265 s.
15. Deary I.J., Strand S, Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement. Intelligence. 2007. № 35 (1). P. 13 – 21.

*Tretyak E.V., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.),
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)*

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: the article is devoted to the review of scientific research on the problem of determining the psychological factors of academic performance of university students. The analysis of foreign and domestic publications of the last decade devoted to the empirical study of the relationship between the personal characteristics of students and the level of success in mastering professional educational programs is carried out. Cognitive and non – cognitive factors of academic performance-functional asymmetry of the brain, the level of intelligence development, motivation, self-esteem, emotional and volitional characteristics, as well as individual typological characteristics of students are considered. Based on the considered data, the author concludes that the most studied are the cognitive and psychophysiological factors of academic performance of students, as educational activity is a kind of cognitive, the factor of intellectual abilities is one of the leading ones. It is revealed that non-cognitive factors in modern psychological science are less studied. The largest number of empirical studies is devoted to the study of motivational characteristics, the level of self-esteem, self-regulation, individual and personal characteristics. The author substantiates the thesis that psychodiagnostics and consideration of psychological factors of students' learning success should become an integral part of the work of the psychological service of the university and the program of psychological and pedagogical support of training. These activities can increase the level of development of professional programs through individualization of training, as well as the possibility of changing the pedagogical conditions and the evaluation system.

Keywords: psychological factors, academic performance, students, personality traits, educational activity

*Идзиковский Е.В., аспирант,
Московский государственный областной университет*

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СУПРУЖЕСТВОМ НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация: изучить влияние личностных факторов на удовлетворенность браком в семьях с разным стажем семейной жизни.

Методологической основой исследования является системный подход, позволяющий рассматривать семью как систему, изменения в которой являются результатом воздействия различных внешних и внутренних факторов. Исследование проводилось с использованием валидных стандартизированных методик, а также методов математической статистики.

Обнаружены личностные предикторы удовлетворенности браком, изменение которых можно связать с динамикой семейной структуры. Это касается изменений ценностных приоритетов, потребностной сферы, уровня конфликтности и потенциально конфликтных зон супружеского взаимодействия.

Результаты исследования имеют особое значение для специалистов, помогающим семьям, находящимся в ситуации предразвода и испытывающих проблемы в супружеском взаимодействии.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, личностные факторы удовлетворенности супружеством, конфликтность супругов, тревожность супругов, ценности супругов

Введение

В связи с высокой заинтересованностью гражданского общества в семье как институционализованном механизме трансляции нравственных и моральных норм, социально одобряемых эталонов поведения, одна из основных функций которого заключается в рождении и воспитании здоровых членов общества, тематика семьи и брака является бесспорно актуальной. Вместе с тем, институт семьи переживает глубокий кризис, что требует поиска тех факторов, которые влияют на стабильность и прочность семейной структуры [2, 9, 20].

Существенный вклад в развитие теории и практики семейного консультирования внесли исследования, изучавшие роль личностных факторов в формировании супружеской удовлетворенности [9, 11, 12].

Согласно традиционным взглядам на структуру личности, принятым в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, 2008; С.Л. Рубинштейн, 1976), семейный фундамент строится на следующих структурных компонентах личности супругов: ценности и потребности супругов; индивидуальные семейные установки; личностные качества партнеров; поведенческие паттерны (например, в разрешении межличностных конфликтов, проведении свободного времени и т.д.).

Роль ценностной сферы в удовлетворенности браком представляет собой отдельное направление эмпирических исследований. Его анализ можно начать с того, что особенности ценностных ориентаций современного поколения рассматриваются как важнейший фактор, угрожающий браку как социальному институту [6, 7, 10, 21]. В мужской

выборке гедонистические ценности в сочетании с ориентацией на настоящее являются причиной нежелания создавать семью [10]. Вместе с тем, в исследованиях И.В. Аношкина с соавт. эта идея не находит достаточных оснований, т.к. доказано, что семейные ценности связаны не только с осмысленностью и стремлением к достойной жизни, но и напрямую коррелируют с гедонистической ориентацией, т.е. стремлением к личному счастью, удовольствию и комфорту [4].

В ряде работ удовлетворенность супружеством связывается с различными видами терминальных и инструментальных ценностей. В мужском варианте удовлетворенность браком коррелирует с терминальными ценностями любви, познания, развития, а также инструментальными ценностями ответственности, терпимости, твердой волей, чуткостью. Женский вариант основан на ценностях любви, познания, развития, творчества при инструментальных ценностях чуткости, аккуратности и исполнительности [3].

Современный брак несет в себе большое количество функций, позволяющих удовлетворить разнообразные потребности супругов. Именно степень удовлетворения потребностей определяет уровень удовлетворенности брачными отношениями. Можно отметить, что в работах С.И. Голода обнаруживается разграничение выявленных детерминант по гендерному признаку. Так, для женщин наиболее значимыми позициями являются адаптация супругов, совместимость мужа с родственниками и самоутверждение, тогда как для мужчин наиболее значимым является сексуальная экспрессивность жены [7]. Особая роль в совре-

менных исследованиях уделяется удовлетворению сексуальных потребностей супругов [5, 14].

В работах Jaye L. Derrick изучено влияние импульсивности супругов на удовлетворенность браком [20]. Finkel, E.J., Simpson, J.A., Eastwick, P.W. пишут о значимости близких отношений в паре [18]. А.В. Султанова, в качестве психологических детерминант называет личностный профиль супругов, а также систему ценностей и совпадение ожиданий и реалий супружеской жизни в функционально-ролевом распределении [15]. Э.В. Аветян в качестве важных для удовлетворенности браком психологических свойств указывает на доминантность, экстравертированность, оптимизм, ригидность, реализм и другие качества и их биполярные пары, описанные в концепции Р.Кеттелла [1]. Т.В. Андреева доказывает, что удовлетворенность браком коррелирует с внутренним locus-контролем, интроверсией и интернальностью (у женщин), низкой тревожностью (у мужчин), нацеленностью на сотрудничество и компромисс [3]. Lavner, J. A. с соавт. говорят о важности семейного общения как ведущего фактора супружеской удовлетворенности [23].

К интересным выводам приходит J.M. Gottman с соавт., определяя в качестве фактора удовлетворенности умение супругов вступать в спор и достигать соглашений по значимым для супругов вопросам [22]. G. Fletcher, G. Thomas, R. Durrant описывая модель конструктивного супружеского общения, особое внимание уделяют умению супругов управлять негативными эмоциями, отвечая на агрессию в позитивном или дипломатическом ключе [19]. В целом, высокий уровень конфликтности в семье существенно снижает удовлетворенность браком со стороны обоих супругов [16].

На основе анализа научных источников и данных эмпирических исследований, полученных за

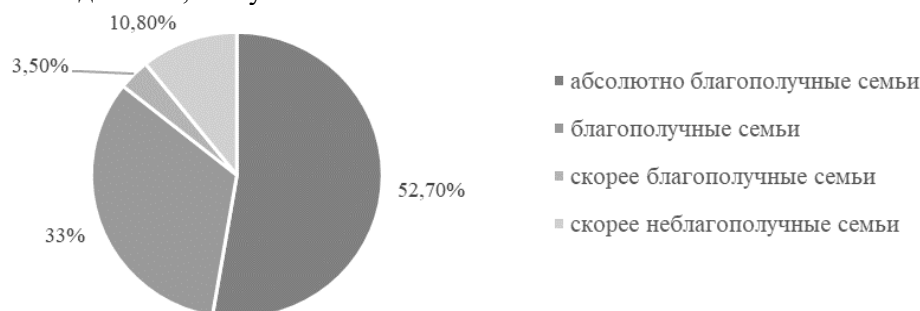


Рис. 1. Количество респондентов с разной степенью супружеской удовлетворенности

Источник: составлено автором

Таким образом, значительная часть участников исследования определяют брачные отношения с партнером как абсолютно благополучные и благополучные. Абсолютно неблагополучных

последние 30 лет, сформирована научная проблема, определившая цель исследования. Несмотря на обширный эмпирический материал, касающийся личностных факторов удовлетворенности браком, в современной психологии супружества недостаточно научных данных, касающихся влияния личностных детерминант на удовлетворенность браком на разных этапах семейной жизни. Таким образом, цель исследования заключается в изучении влияния личностных факторов на удовлетворенность браком в семьях с разным стажем семейной жизни.

Процедура и методы исследования

В исследовании приняли участие 112 человек (56 семейных пар). Портрет семьи участников исследования: средний возраст супругов 32,4 года. Средняя разница в возрасте составляет 4,1 год. Распределение участников исследования по стажу семейной жизни следующее: 20% – молодожены, 39% – стаж семейной жизни от 1 до 5 лет; 41% – стаж семейной жизни более 6 лет.

Для получения первичных данных использованы валидные стандартизированные методики: тест-опросник удовлетворенности браком В.В. Столина; Тест «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Аleshina, Л.Я. Гозман); Тест «Профиль личностных ценностей» Ш.Шварца; Тест «Диагностика личностных и групповых базовых потребностей» А. Маслоу; Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергер-Ханина.

Результаты исследования и их обсуждение

Отправной точкой проведенного исследования является оценка уровня удовлетворенности браком участников исследования. На рис. 1 отражены полученные результаты по тесту-опроснику удовлетворенности браком В.В. Столина.

семей в выборке не обнаружено, и лишь 11% (12 человек) оценивают свой брак как скорее неблагополучный.

Второй этап исследования посвящен анализу

особенностей ценностных ориентаций у супружеских пар с разным стажем семейной жизни.

Для оценки значимости тех или иных ценностей на разных этапах супружества, проведен кор-

реляционный анализ данных между удовлетворенностью браком и значимостью ценностей в группах с разным семейным стажем. Полученные данные отражены в табл. 1.

Таблица 1

Удовлетворенность браком и преобладающие ценности у супругов с разным стажем семейной жизни

Стаж семейной жизни	Ценности по тесту Шварца, обнаружившие корреляцию с удовлетворенностью браком			
	доброта	универсализм	гедонизм	власть
0-1 год	0,212	0,169	0,658**	-0,632**
1-5 лет	0,506**	-0,069	0,201	0,265
Более 6 лет	0,395*	0,363*	-0,067	0,183

Комментарии к таблице: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Источник: составлено автором

Общая тенденция, которая выявлена в парах с разным стажем семейной жизни касается изменений приоритетов в ценностной сфере супругов с возрастанием супружеского стажа: от индивидуальных, эгоцентрированных ценностей гедонизма к доброте и универсализму.

Еще один важный аспект семейных отношений, который влияет на удовлетворенность браком,

связан со степенью удовлетворения потребностей личности в рамках семейной структуры. С помощью теста А. Маслоу были измерены значимость степень реализации дефицитарных и бытийных потребностей у участников исследования. Для выявления связи с удовлетворенностью браком на разных этапах семейной жизни проведен расчет коэффициента корреляции Пирсона (табл. 2).

Таблица 2

Удовлетворенность браком и реализация потребностей у супругов с разным стажем семейной жизни

Значимость и степень реализации потребностей по А. Маслоу	Стаж семейной жизни		
	Молодожены	1-5 лет	Более 6 лет
Дефицитарные (значим.)	0,135	0,341*	0,366**
Дефицитарные (реализац.)	0,266	0,312*	0,492**
Бытийные (значим)	0,531**	0,208	0,476**
Бытийные (реализ.)	0,456*	0,082	0,354*

Комментарии к таблице: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Источник: составлено автором

По результатам анализа выявлена интересная закономерность. Для молодоженов более значимыми и удовлетворяемыми в супружестве являются бытийные потребности, к которым относятся познавательные, эстетические, нравственные и потребность в самоактуализации. Таким образом, на первом году совместной жизни удовлетворенность браком основана на осознании человеческой ценности, взаимоуважении, открытии возможностей для реализации потенциала партнеров и т.д.

На 1-5 году семейной жизни более значимыми и требующими удовлетворения становятся дефицитарные потребности, возможно, в связи с возрастанием важности вопросов быта, важности стабилизации отношений, появлением детей, актуа-

лизирующих потребности в любви и принадлежности.

Для супругов со стажем семейной жизни более 6 лет для переживания удовлетворенности браком важны как дефицитарные, так и бытийные потребности. Таким образом, в процессе взросления личности и повышения зрелости семейной структуры повышаются требования к возможности реализации потребностей всех уровней.

Одним из важнейших внутриличностных факторов, оказывающих существенное влияние на уровень удовлетворенности браком выступает уровень тревожности супругов. Для оценки этой гипотезы проведен расчет коэффициента корреляции Пирсона в группах с разным стажем семейной жизни (табл. 3).

Таблица 3

**Удовлетворенность браком и уровень тревожности у
супругов с разным стажем семейной жизни**

Уровень тревожности	Стаж семейной жизни		
	Молодожены	1-5 лет	Более 6 лет
Ситуационная тревожность	-0,435*	-0,521**	-0,433**
Личностная тревожность	-0,435*	-0,437**	-0,514**

Комментарии к таблице: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Источник: составлено автором

Анализ показывает, что низкий уровень тревожности остается важнейшим фактором супружеской удовлетворенности вне зависимости от стажа семейной жизни, что требует включения в стратегию психологической помощи методов и инструментов снижения тревожности.

На уровне супружеского взаимодействия в качестве одного из важнейших факторов удовлетво-

ренности браком рассматривают конфликтность супругов и особенности их взаимодействия в конфликтных ситуациях. Для установления взаимосвязи между характером взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях и удовлетворенностью браком проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона (табл. 4).

Таблица 4

**Удовлетворенность браком и особенности конфликтного взаимодействия
у супругов с разным стажем семейной жизни**

Сферы конфликтного взаимодействия	Стаж семейной жизни		
	Молодожены	1-5 лет	Более 6 лет
Отношение с родственниками	0,527*	0,087	0,203
Воспитание	0,146	0,018	0,412**
Автономия	-0,652**	-0,318*	0,213
Рольевые ожидания	0,431*	-0,156	0,084
Рассогласование норм поведения	0,092	0,158	0,158
Доминирование	0,076	-0,317*	0,144
Ревность	-0,139	-0,011	-0,015
Отношение к деньгам	-0,297	0,316*	0,215
Вина себя	-0,430*	-0,148	0,329*
Вина супруга	-0,162	0,186	0,221

Комментарии к таблице: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Источник: составлено автором

В целом взаимодействие в обследованной выборке можно назвать гармоничным и неконфликтным. Средний уровень конфликтности в парах равен -0,27, что соответствует низкой конфликтности участников исследования. Также можно отметить как правило пассивный характер поведения при разрешении конфликтов, основанный на попытках супругов не вступать в открытое противоборство.

Анализ потенциальных зон конфликта и особенностей конфликтного взаимодействия на разных этапах супружеской жизни показывает выраженные различия в группах. В группе участников – молодоженов конфликтными зонами являются отношения с родственниками, автономией, рольевыми ожиданиями супругов. Таким образом, в

первый год супружества приходится принимать значительное количество совместных решений, зачастую имеющих потенциальную конфликтность. При этом вину за возникновение конфликтов супруги не видят за собой – ответственность перекладывается на других людей или супруга.

В группе респондентов, имеющих стаж 1-5 лет поднимаются темы, связанные с автономией (обратная корреляция), доминированием (обратная корреляция) и с отношением к деньгам. Таким образом, остаются актуальными вопросы распределения власти, личных границ, и для удовлетворенности браком важно, чтобы они решались в пользу общности, единства, снижения доминантности супругов.

В группе со стажем семейной жизни более 6 лет на первые позиции выходит то, что связано с установками на рождение и воспитание детей. Эти вопросы становятся наиболее конфликтогенными и требуют конструктивного диалога между супругами.

Общий вывод, который можно сделать по особенностям взаимодействия в конфликте у семей с высокой удовлетворенностью друг другом: супруги не избегают обсуждения конфликтных тем, а используют конструктивные стратегии в решении данных вопросов, что может рассматриваться как благоприятные условия для построения прочного, счастливого супружества.

Заключение

Итак, в результате исследования можно сделать вывод о том, что существуют личностные предикторы удовлетворенности браком, изменение которых можно связать с динамикой самой семейной структуры.

Так, меняются приоритеты ценностей супругов с возрастанием супружеского стажа: от индивидуальных, эгоцентрированных ценностей гедонизма к доброте и универсализму. Семьи с большим стажем брачных отношений менее конфликтны. Кроме того, меняются потенциально конфликтные сферы – от налаживания отношений с родственниками, распределения ролей, вопросов власти в семье, к теме родительства. Также меняется локус контроля в отношении конфликта – от внешнего к внутреннему. Общая тенденция, не зависящая от стажа семейной жизни касается уровня ситуативной и личностной тревожности, которая негативно влияет на удовлетворенность браком на любом этапе функционирования семьи.

Полученные результаты свидетельствуют о важности дифференцированной психотерапевтической работы с супружескими парами на разных этапах супружеской жизни с целью повышения удовлетворенности браком.

Литература

1. Аветян Э.В. Социальное наследование личностных свойств и поведенческих шаблонов супругов в семейных отношениях // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2019. С. 14 – 18.
2. Акутина С.П. Социально-ценностные установки формирования ответственного родительства у студенческой молодежи // Научные труды SWorld. 2018. Т. 2. № 51. С. 4 – 10.
3. Андреева Т.В. Социально-психологические проблемы стабильности и успешности брачно-семейных отношений // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Сер. 12. Вып. 1. Ч. 1. С. 129 – 140.
4. Аношкин И.В., Сычев О.А. Связь семейных ценностей молодежи с гедонизмом и эвдемонией // Образование и наука. 2019. № 21 (8). С. 90 – 111. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-90-111
5. Баранова В.А., Моисеева Е.М. Удовлетворенность браком и сексуальная удовлетворенность в семьях с разным стажем совместной жизни // Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции / Уральский государственный педагогический университет. 2018. С. 288 – 294.
6. Бьюкенен П.Д. Смерть Запада. М.: АСТ, 2007. 444 с.
7. Голод С.И. Семья: прокреация, гедонизм, гомосексуализм // Журнал социологии и социальной антропологии. 2012. Т. 15. № 2. С. 20 – 38.
8. Гурова И.М., Евдокимова С.Ш. Теория поколений: современное развитие и прикладные аспекты // Актуальные вопросы инновационной экономики. 2016. № 14. – С. 78 – 86. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27688494> (дата обращения: 14.08.2020)
9. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Ефимова О.С., Камалетдинова З.Ф., Ковинева М.В., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Удовлетворенность браком и позитивные личностные качества // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 7 (63). С. 437 – 444.
10. Зимбардо Ф., Коломбе Н. Мужчина в отрыве: игры, порно и потеря идентичности. М.: Альпина Паблишер, 2017. 344 с.
11. Корниенко Д.С., Силина Е.А. Личностные черты и оценка семейной среды супругами с различным стажем брака // Вестник Удмурдского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2020. Т. 30. Вып. 1. С 48 – 54.
12. Мельникова Д.А., Ильинский С.В. Психологические факторы удовлетворенности браком супругов в молодой семье // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2016. № 2 (20). С. 112 – 125.

13. Назарычева А.И. Ценностные ориентации молодежи и их педагогическое преломление в контексте "теории поколений" // Образование в сфере искусства. 2018. № 1 (11). С. 52 – 57.
14. Перминова И.В. Компоненты любви и удовлетворенность браком супругов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 18-19. С. 47 – 54.
15. Султанова А.В. Социально-психологические особенности супружеской совместимости и благополучия в брачных отношениях: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2008. 279 с.
16. Харитонов А.Н., Тимченко Г.Н. Психологическая помощь семьям профессиональных военнослужащих: учеб. пособие / Военный университет. М., 2002.
17. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. 368 с.
18. Finkel E.J., Simpson J.A., Eastwick P.W. The psychology of close relationships: Fourteen core principles // Annual Review of Psychology. 2017. № 68. P. 383 – 411. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044038>
19. Fletcher G., Thomas G., Durrant R. Cognition and behavioral accommodation in close relationship // Journal of social and personal relationship. 1999. № 16. P. 705 – 730.
20. Jaye L. Derrick, Rebecca J. Houston, Brian M. Quigley, Maria Testa, Audrey Kubiak, Ash Levitt, Gregory G. Homish, Kenneth E. Leonard. (Dis)similarity in impulsivity and marital satisfaction: A comparison of volatility, compatibility, and incompatibility hypotheses // Journal of Research in Personality. April 2016. Vol. 61. P. 35 – 49. DOI: 10.1016/j.jrp.2016.02.001
21. Glasser L.N., Glasser P.H. Hedonism and the Family: Conflict in Values? // Journal of Marital and Family Therapy. 1977. Vol. 3 (4). P. 11 – 18. DOI: 10.1111/j.1752-0606.1977.tb00479.x
22. Gottman J.M., Krokoff L.J. Marital interaction and marital satisfaction: A longitudinal view // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1989. № 57. P. 47 – 52.
23. Lavner J.A., Karney B.R., Bradbury T.N. Does couples' communication predict marital satisfaction, or does marital satisfaction predict communication? // Journal of Marriage and Family. 2016. № 78 (3). P. 680 – 694. <https://doi.org/10.1111/jomf.12301>

References

1. Avetyan E.V. Social'noe nasledovanie lichnostnyh svoystv i povedencheskih shablonov suprugov v semejnyh otnosheniyah. Problemy razvitiya lichnosti v usloviyah globalizacii: psichologo-pedagogicheskie aspekty: Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2019. S. 14 – 18.
2. Akutina S.P. Social'no-cennostnye ustanovki formirovaniya otvetstvennogo roditel'stva u studencheskoj molodezhi. Nauchnye trudy SWorld. 2018. T. 2. № 51. S. 4 – 10.
3. Andreeva T.V. Social'no-psichologicheskie problemy stabil'nosti i uspehnosti brachno-semejnyh otnoshenij. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2009. Ser. 12. Vyp. 1. CH. 1. S. 129 – 140.
4. Anoshkin I.V., Sychev O.A. Svyaz' semejnyh cennostej molodezhi s gedonizmom i evdemoniej. Obrazovanie i nauka. 2019. № 21 (8). S. 90 – 111. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-90-111
5. Baranova V.A., Moiseeva E.M. Udovletvorennost' brakom i seksual'naya udovletvorennost' v sem'yah s raznym stazhem sovmestnoj zhizni. Psichologicheskie problemy sovremennoj sem'i: sbornik materialov VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2018. S. 288 – 294.
6. B'yukenen P.D. Smert' Zapada. M.: AST, 2007. 444 s.
7. Golod S.I. Sem'ya: prokreaciya, gedonizm, gomoseksualizm. ZHurnal sociologii i social'noj antropologii. 2012. T. 15. № 2. С. 20 – 38.
8. Gurova I.M., Evdokimova S.SH. Teoriya pokolenij: sovremennoe razvitie i prikladnye aspekty. Aktual'nye voprosy innovacionnoj ekonomiki. 2016. № 14. – S. 78 – 86. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27688494> (data obrashcheniya: 14.08.2020)
9. Elshanskij S.P., Anufriev A.F., Efimova O.S., Kamaletdinova Z.F., Kovineva M.V., Saparin O.E., Semenov D.V. Udovletvorennost' brakom i pozitivnye lichnostnye kachestva. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2016. № 7 (63). S. 437 – 444.
10. Zimbardo F., Kolombe N. Muzhchina v otryve: igry, porno i poterya identichnosti. M.: Al'pina Publisher, 2017. 344 s.
11. Kornienko D.S., Silina E.A. Lichnostnye cherty i ocenka semejnoj sredy suprugami s razlichnym stazhem braka. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psichologiya. Pedagogika». 2020. T. 30. Vyp. 1. S 48 – 54.

12. Mel'nikova D.A., Il'inskij S.V. Psihologicheskie faktory udovletvorennosti brakom suprugov v molodoj sem'e. Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psihologiya. 2016. № 2 (20). S. 112 – 125.
13. Nazarycheva A.I. Cennostnye orientacii molodyozhi i ih pedagogicheskoe prelomlenie v kontekste "teorii pokolenij". Obrazovanie v sfere iskusstva. 2018. № 1 (11). S. 52 – 57.
14. Perminova I.V. Komponenty lyubvi i udovletvorennost' brakom suprugov. Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya. 2017. № 18-19. S. 47 – 54.
15. Sultanova A.V. Social'no-psihologicheskie osobennosti supruzheskoj sovmestimosti i blagopoluchiya v brachnyh otnosheniyah: dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2008. 279 s.
16. Haritonov A.N., Timchenko G.N. Psihologicheskaya pomoshch' sem'yam professional'nyh voennosluzhashchih: ucheb. Posobie. Voennyj universitet. M., 2002.
17. Harchev A.G. Brak i sem'ya v SSSR. M.: Mysl', 1979. 368 s.
18. Finkel E.J., Simpson J.A., Eastwick P.W. The psychology of close relationships: Fourteen core principles. Annual Review of Psychology. 2017. № 68. P. 383 – 411. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044038>
19. Fletcher G., Thomas G., Durrant R. Cognition and behavioral accommodation in close relationship. Journal of social and personal relationship. 1999. № 16. P. 705 – 730.
20. Jaye L. Derrick, Rebecca J. Houston, Brian M. Quigley, Maria Testa, Audrey Kubiak, Ash Levitt, Gregory G. Homish, Kenneth E. Leonard. (Dis)similarity in impulsivity and marital satisfaction: A comparison of volatility, compatibility, and incompatibility hypotheses. Journal of Research in Personality. April 2016. Vol. 61. P. 35 – 49. DOI: 10.1016/j.jrp.2016.02.001
21. Glasser L.N., Glasser P.H. Hedonism and the Family: Conflict in Values? Journal of Marital and Family Therapy. 1977. Vol. 3 (4). P. 11 – 18. DOI: 10.1111/j.1752-0606.1977.tb00479.x
22. Gottman J.M., Krokoff L.J. Marital interaction and marital satisfaction: A longitudinal view. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1989. № 57. P. 47 – 52.
23. Lavner J.A., Karney B.R., Bradbury T.N. Does couples' communication predict marital satisfaction, or does marital satisfaction predict communication? Journal of Marriage and Family. 2016. № 78 (3). R. 680 – 694. <https://doi.org/10.1111/jomf.12301>

*Idzikovsky E.V.,
Moscow Region State University*

THE INFLUENCE OF PERSONAL FACTORS ON THE MARRIAGE SATISFACTION ON THE EXAMPLE OF FAMILIES WITH DIFFERENT FAMILY STAGES

Abstract: to study the influence of personal factors on satisfaction with marriage in families with different length of family life.

The methodological basis of the study is a systematic approach that allows us to consider the family as a system, changes in which are the result of the impact of various external and internal factors, which, in turn, undergo changes, experiencing the influence of elements of the family system. The study was conducted using valid standardized methods, the results of which were analyzed using the methods of mathematical statistics.

There are personality predictors of marital satisfaction, the change in which can be associated with the dynamics of family structure. This applies to changes in value priorities, the sphere of need, the level of conflict and potentially conflict zones of marital interaction.

The results of the study are of particular importance for specialists who help families in a situation of pre-divorce and experiencing problems in marital interaction.

Keywords: satisfaction with marriage, personal factors of satisfaction with marriage, spousal conflict, anxiety of spouses, values of spouses

*Стародубцева Г.А., кандидат психологических наук,
Институт развития образования Иркутской области*

КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: РИСКИ НЕУПРАВЛЯЕМОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: проблема изучения влияния различных киберсистем на подрастающее поколение в условиях цифрового детства является особо актуальной для всего научного сообщества. Социализация подрастающего поколения происходит не только в офлайн среде, но и в онлайн, причем в последнем случае это происходит в большинстве случаев стихийно и не подвергается абсолютному контролю со стороны взрослых. В статье раскрываются некоторые возможные риски процесса киберсоциализации современных детей, обусловленных активным влиянием на них цифровых технологий в Интернет-среде. Отмечается, что киберсоциализация, протекающая без внимательного отношения взрослых к этому процессу, несет множество проблем и просчетов в развитии подрастающего поколения. У детей наблюдаются искажения в развитии эмоциональной, потребностно-мотивационной, личностной сферах. Для скорейшей выработки знаний о процессе киберсоциализации детей необходима работа по изучению этих процессов на научной основе, что позволит взрослым поддержать и упорядочить процесс становления личности ребенка. Становление новой концепции развития личности ребенка в процессе его киберсоциализации, формирование новых базовых научных понятий и категорий в области возрастной психологии, психологии развития и педагогической психологии является, на наш взгляд, перспективным направлением в исследуемых вопросах.

Ключевые слова: социализация, развитие личности, киберсоциализация детей, киберпространство, Интернет-пространство, самосознание и потребностно-мотивационная сфера личности

Интернет-пространство и связанные с ним различные сетевые сообщества выступают для современных детей самой обычной средой обитания. Поколение 21 века развивается в полном взаимодействии и тесном контакте с компьютерными и медиа-технологиями, сотовой связью, цифровыми гаджетами. Они родились и живут в «эпоху киберсоциализации общества» (В.А. Плешаков).

В настоящее время уместно говорить о сложном процессе социализации ребенка, в котором к традиционной социализации примешивается и киберсоциализация, и информационная, и цифровая. Малоизученными остаются вопросы в области влияния киберпространства, Интернет-пространства, цифровых технологий на становление личности, самосознание детей и механизмы их социализации, которые протекают стихийно, не контролируются и не поддаются целенаправленному воздействию.

Целью настоящей статьи является освещение рисков в развитии личности ребенка, обусловленных активным влиянием на него информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в Интернет-пространстве; дать представление об изучении психологами возникающих проблем, связанных с развитием познавательных процессов, речи, потребностно-мотивационной и др. сфер при киберсоциализации подрастающего поколения.

Социализация является мощнейшим процессом и результатом присвоения образцов социально-

исторической культуры (интернализация), в которую погружена личность посредством психологических и социально-психологических механизмов. Через вхождение в различные социальные обществу, связи, процессы коммуникации (инкультурацию), через совместную и индивидуальную деятельность происходит присвоение и воспроизводство (трансляция) нового для личности социального опыта. К психологическим механизмам социализации чаще всего относят: идентификацию, подражание, внушение, социальную фасилитацию, конформизм. Какие-то из них не срабатывают при стихийной, спонтанной или даже целенаправленной социализации в современных условиях при наличии большого числа неопределенностей протекания этого процесса. Разные авторы в соответствии с теоретико-методологическими основаниями под механизмами социализации понимают другие разные процессы. В рамках системно-деятельностного подхода отечественные психологи к социально-психологическим механизмам, включенным в социализацию личности, относят социальные роли (как установки социального ожидания), совместную деятельность, самосознание, социальные отношения, адаптацию и некоторые другие процессы. Для нас важно целостное, интеграционное рассмотрение этих составляющих.

Понятие «киберсоциализация» является общим родовым понятием по отношению к понятиям «интернет-социализация», «компьютерная социа-

лизация», «цифровая социализация», «диджитал социализация», «информационная социализация», поскольку «приставка «кибер-» стала общим универсальным префиксом интегрирующим в себе смыслы и объединяющим в группу префиксы e-, i-, net-, info-, techno-, computer-, media-, internet-, virtual-, digital-» и т.п [8]. Вслед за В.А. Плешаковым, отечественным ученым-психологом, исследующим особенности нового явления, под киберсоциализацией, на данный момент будем понимать «...процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [10, с. 14].

Рассмотрим главные риски, которые ожидают и уже ощущаются в отсутствии целенаправленного и управляемого процесса киберсоциализации современных детей.

Во-первых, в условиях усложняющегося киберцифрового и интернет-пространства, когда дети погружены в него с рождения, социализация протекает не только в физической среде (офлайн), но и онлайн. Это происходит в большинстве случаев стихийно и не подвергается контролю со стороны взрослых. В каком количестве и объеме можно допустить общение детей разных возрастов с этими средами, чтобы не было перекаса в формировании адаптивной личности? Этот вопрос изучается в последнее десятилетие, и пока нет окончательного ответа.

А.В. Мудрик в своей работе пишет о том, что пространство Интернет является мегафактором развития общества и может рассматриваться в качестве одного из мезофакторов социализации человека, обуславливающих формирование личности и его высших психических функций [9]. Для современного молодого поколения пространство Интернет, опосредованное информационно-коммуникационными технологиями при взаимодействии и общении с другими, является теперь уже не только привычной средой обитания, но и ресурсом, площадкой для экспериментирования и построения своего нового образа личности. Для детей цифрового поколения является абсолютно нормальным то, что они постигают существующую вокруг них реальность через различные гаджеты и электронные устройства. Киберпространство является для них источником значимой информации и первичной площадкой сетевых ком-

муникаций. Наличие самого Интернета и цифровых устройств меняет привычные формы взаимодействия между ребенком и взрослым. Все больше игровой деятельности и взаимодействия происходит с новыми техническими устройствами и меньше – со взрослыми и сверстниками. При этом не стоит забывать о том, что ценности и смыслы передаваемых значений идут не через технологии (где только информация), а от взрослого к ребенку, через транслируемые ими образцы поведения и роли посредством социально-психологических механизмов. Риск заключается в том, что с течением определенного периода времени взрослый может навсегда утратить роль не просто источника информации, но и держателя ценностно-смысловых установок, нравственных ориентаций и гуманистических смыслов. Таким образом, первым и главным упущением в процессе киберсоциализации является то, что мы не можем пока определить, какую долю взаимодействия с гаджетами (по сравнению со взрослыми) можно отвести детям разного возрастного периода для полноценного развития их сознания и самосознания как людей, а не машин.

По нашему мнению, как не звучит это парадоксально, но знакомство с новыми средствами информации и усвоение ее, через речь, образы, эмоции, действия и т.д. необходимо осуществлять с раннего возраста (в разумных пределах). В это время происходит обучение манипуляции не только предметами, но и информацией как предметом. При развитии речи ребенка обязательно участие взрослых с активным включением своей речи для передачи образцов взаимодействия с техническими средствами вплоть до 3-х лет, когда познается максимум информации об окружающей действительности (которая в настоящее время сосредоточена в киберпространстве). В дошкольном возрасте необходима не только полноценная игровая деятельность со сверстниками, но и взаимодействие с цифровыми устройствами для игры и обучения. В младшем школьном и подростковом возрасте идет осознанное освоение новых киберустройств наравне с активным взаимодействием со взрослыми и сверстниками в семье и социальных группах.

С одной стороны, включение цифровых устройств в повседневную жизнедеятельность детей позволяет им легче осваивать современную социальную среду. Но с другой, последствием избыточного использования технических средств и отсутствием активного общения и совместных действий со взрослыми является наличие проблем в развитии речи современных детей трех-шести лет.

Эту тенденцию, которая уже начала прослеживаться, можно отметить как угрозу.

На развитие речи, основ самосознания личности ребенка, одновременно влияют как внешние условия, так и внутренние процессы, которые на каждом возрастном этапе обуславливают динамику его психического развития. Потому особый интерес возникает у ученых в изучении области развития познавательной, эмоционально-ценностной и регулятивной сфер современного ребенка под влиянием цифровых устройств, киберсреды и их изменение [2, 6, 11, 17]. Так, например, авторы Э.Н. Айдарова, А.А. Шишкина сделали вывод о том, что дети раннего возраста, не использующие различные электронные гаджеты, имеют больший уровень развития сферы познавательной деятельности, чем те дети, кто активно их использует [1]. Скорее всего, здесь вопрос в отмеченной выше проблеме: отсутствие общения и со-действия с взрослыми в раннем детстве. Присвоение способов познания окружающей действительности только через компьютерные технологии не обладает возможностью интроецировать личностью ценностно-смысловое содержание. Подтверждением этому может служить исследование зарубежных авторов (принимало участие 12 646 человек). Ученые делают промежуточные выводы о неоднозначном влиянии социальных сетей на психику детей школьного возраста, подростков, молодежи [15].

Таким образом, перед учеными встает проблема изучения развития речи и всей познавательной сферы под воздействием киберпространства и отсутствия регулируемости этого влияния на детей, начиная с грудного возраста.

Остаются практически не изученными вопросы в области формирования потребностно-мотивационной сферы цифрового поколения в процессе киберсоциализации. На этот счет у ряда авторов существует мнение о том, что современные дети в большинстве своем нацелены на потребление и активное получение удовольствий [3, 14]. Такие дети составляют отдельную потребительскую группу, и активно изучаются маркетологами крупных торговых корпораций. Иметь сразу всё, получать массу экстремальных впечатлений, ярких событий, сиюминутных удовольствий – вот главные факторы развития потребностно-мотивационной сферы подрастающего поколения. В итоге все это может привести к таким рискам как размытость жизненных ориентиров, тенденция к инфантилизации поведения, нежелание взрослеть, брать на себя ответственность.

То, что часть детей уже с дошкольного возраста лично центрированы на себе и ориентируются только на свои потребности и нужды подтверждено экспериментами под руководством Е.Е. Клопотовой, в которых приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста (100 мальчиков и 100 девочек), посещавших детские сады [8]. Более того, недавнее исследование Е.Е. Даниловой в 2019 году показало, что под воздействием объективных социокультурных условий взросления «...мотивационные предпочтения современных младших школьников и младших подростков характеризуются преобладанием личной направленности и ориентированы преимущественно на материальные блага и самосовершенствование» [4, с. 59].

Можно сказать, что у современных детей формируется искаженная потребностно-мотивационная сфера под воздействием и в результате неконтролируемого процесса использования ими цифровых устройств, информационно-коммуникационных технологий.

Как было уже отмечено, подрастающее поколение уверенно использует современные цифровые устройства, активно осваивает сеть Интернет и включенные в него социальные сетевые сообщества, довольно легко и свободно чувствует себя в киберпространстве, в «знаково-символической реальности» (В.А. Плешаков). Киберпространство, его многообразие, обилие информационных и познавательных ресурсов заставляет личность двигаться по вектору поиска себя «нового», приобретать интересный опыт, расширять свои возможности и реализовывать свой потенциал [12]. Благодаря социальным сетям ребенок, чем старше, тем виртуознее способен создавать разнообразные личностные конструкты, многочисленные образы себя. Это позволяет ему удовлетворять те потребности, которые не доступны или не возможны (в силу внешних или внутренних причин) в физическом мире. Этот эффект социализации связан с конструированием личностью новых, еще не виданных объектов или процессов в сообществе людей и, собственно, является одним из критериев социализации. На фоне этих плюсов нельзя не отметить опасность, связанную с развитием эмоциональной сферы человека.

Западный ученый Turkle S., с позиций антропологического подхода выдвинул основной показатель развития человека – наличие эмпатии, что проявляется в основных областях человека: личное пространство, семья, работа и учеба. Проводя исследование, он *обнаружил* снижение эмпатии у личности под влиянием интернет сетей [16]. Вслед

за ним исследователь *Е.Г. Ефимов при изучении развития социальных процессов, происходящих в обществе и обусловленных влиянием интернет сетей, и задавая вопросы: «Во-первых, является ли технология просто катализатором или же составляющей процесса эволюции, во-вторых, что именно она меняет в человеке»* [5], делает вывод о том, что человек меняется под воздействием социальных интернет сетей, которые являются первопричиной этого процесса. В основе этих изменений лежит снижение эмпатии.

Эти исследования о снижении развития эмпатии у современного человека свидетельствует о наличии еще одного риска в личностном развитии детей в условиях киберпространства и позволяют предположить, что киберсоциализация подрастающего поколения ведет к появлению «другого» человека, у которого эмоциональная сфера не отвечает критериям человечности. Насколько это является ценностным приобретением для людей? Этот вопрос в науке обсуждается уже давно. Поскольку физическая действительность совместного проживания и общения не перестает существовать.

Ж.И. Графимчик по результатам эмпирического исследования выделяет новый компонент «Я-концепции» личности юношей с игровой компьютерной зависимостью в Интернет-пространстве – Я-виртуальное, определяемое им как «...совокупность представлений человека о том, каким он является в виртуальной реальности компьютерной игры» [13, с. 56]. Его исследование, наряду с другими о влиянии компьютерной среды и сетевых зависимостях, расширяет наши представления о формировании самосознания личности в новых киберусловиях.

В силу того, что процесс киберсоциализации неконтролируем и обладает свойством стихийности, обнаруживается огромное количество рисков, связанных с неблагоприятным развитием составляющих самосознания детей и подростков. То, что среда активно формирует конструкты самосознания, «Я-концепции» ребенка, ни у кого не вызывает

сомнений. Важны лишь теоретико-методологические основы, на которых можно выстраивать изучение механизмов и процессов взаимовлияния внутренних процессов и внешних условий среды.

Таким образом, киберсоциализация, как двусторонне направленный процесс предполагает влияние среды на развивающуюся личность и, с другой стороны, – индивидуализацию самой личности, с ее влиянием на среду. Протекая стихийно и без внимательного отношения взрослых к ребенку, она несет множество проблем и просчетов в воспитании и развитии детей. Это такие как, дезадаптация ребенка во внешнем мире людей (из-за проблем в развитии речи, познавательной, эмоциональной сфер, в целом коммуникации), что влечет к несоциализированности и в онлайн-пространстве. Второе, не менее важное – это асоциальность поведения и личностные зависимости (компьютерная, игровая, сетевая, переходящие в химические и пр.). В третьих, развитие людей последующих поколений с искаженной эмоциональной, потребностно-мотивационной, личностной сферой, не умеющих рефлексировать и осознавать свое Я, окружающий мир влечет за собой разрушение социально-гуманитарных идей о развитии осознающих и самостоятельных личностей.

Основная проблема дальнейшего изучения процесса киберсоциализации детей заключается в том, что скорость технологического процесса значительно выше скорости научного познания, однако, у общества всегда будет запрос на коррекцию (с позиции новых научных знаний) развития личности и самосознания подрастающего поколения с целью развития общества заданных критериев. Перспективным для себя направлением в отношении киберсоциализации подрастающего поколения считаем изучение развития их речи, познавательных процессов, некоторых аспектов эмоциональной и потребностной сферы с целью обнаружения особенностей социализации на ранних стадиях развития самосознания современных детей.

Литература

1. Айдарова Э.Н., Шикина А.А. Особенности мышления детей раннего возраста, использующих гаджеты // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: Сб. тез. участников шестой Всерос. науч.-практич. конф. по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения проф. Л.Ф. Обуховой / ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ. 2018. С. 118 – 120.

2. Вайнштейн А. Интернет-зависимость: диагностика, коморбидность и лечение [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 4 (33). С. 3. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer05.php (дата обращения: 13.12.2020)

3. Габинская А.А. Киберсоциализация: социокультурное развитие цифрового поколения в условиях интернет-технологий // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 1, Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. 2019. № 2. С. 48 – 54.
4. Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 51 – 61. doi: 10.17759/pse.2019240404)
5. Ефимов Е.Г. Антропология социальных интернет-сетей // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». 2020. № 1 (8). URL: http://journal.homocyberus.ru/Efimov_EG_1_2020 (дата обращения: 01.12.2020)
6. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б. Сетевое интернет-общение как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 56–65. doi: 10.17759/jmfp.2017060406
7. Интервью с профессором В.А. Плешаковым. Вторая «Исповедь первого #НомоCyberus» [Электронный ресурс] // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». 2020. № 1 (8). URL: http://journal.homocyberus.ru/Pleshakov_VA_interview_1_2020 (дата обращения: 13.12.2020)
8. Клопотова Е.Е. Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 1. С. 96 – 105 doi: 10.17759/psyedu.2017090110. 9
9. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: Моск. психол.-соц. ин-т. 2009. 568 с.
10. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Номо Sapiens'а до Номо Cyberus'а: монография. М.: Прометей: МПГУ, 2012. 213 с.
11. Поколение Z: информационно-коммуникационные технологии как культурное орудие развития высших психических функций (проект РФФИ № 17-06-00762 2017–2019 гг.) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.fid.su/projects/research/generation-z-2017-2019> (дата обращения: 31.10.2020)
12. Солодовник В.А. Влияние интернет-коммуникаций на личность пользователя [Электронный ресурс]. URL: http://ru-cyberpsy.blogspot.com/2011/01/blog-post_03.html (дата обращения: 17.04.2019)
13. Трафимчик Ж.И. Образы «Я» как подструктуры Я-концепции у молодых людей с игровой компьютерной зависимостью // Психология телесности: теоретические и практические исследования. 2009. С. 52 – 58.
14. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. 554 p.
15. Pea R. et al. Media Use, Face-to-Face Communication, Media Multitasking and Social Well-being Among 8-to-12-Year-Old Girls // Developmental Psychology. 2012, March. Vol. 48. Issue 2. P. 327 – 336. doi: 10.1037/a0027030
16. Turkle S. Alone Together. Basic Books, 2011.
17. Wood M.A., Bukowski W.M. & Lis E. The Digital Self: How Social Media Serves as a Setting that Shapes Youth's Emotional Experiences [Электронный ресурс] // Adolescent Res Rev. 2016. № 1. 163 p. URL: <https://doi.org/10.1007/s40894-015-0014-8>

References

1. Ajarova E.N., SHikina A.A. Osobennosti myshleniya detej rannego vozrasta, ispol'zuyushchih gadzhety. Kul'turno-istoricheskij podhod v sovremennoj psihologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy: Sb. tez. uchastnikov shestoj Vseros. nauch.-praktich. konf. po psihologii razvitiya, posvyashchennoj 80-letiyu so dnya rozhdeniya prof. L.F. Obuhovoj. red. I.V. SHapovalenko, L.I. El'koninova, YU.A. Kochetova. M.: Izd-vo FGBOU VO MGPPU. 2018. S. 118 – 120.
2. Vajnshtejn A. Internet-zavisimost': diagnostika, komorbidnost' i lechenie [Elektronnyj resurs]. Medicinskaya psihologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. 2015. № 4 (33). С. 3. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer05.php (data obrashcheniya: 13.12.2020)
3. Gabinskaya A.A. Kibersocializaciya: sociokul'turnoe razvitie cifrovogo pokoleniya v usloviyah internet-tehnologij. Vesnik Bresckaga ŷniversiteta. Seryya 1, Filasofiya. Palitalogiya. Sacyyalogiya. 2019. № 2. S. 48 – 54.
4. Danilova E.E. Soderzhanie i dinamika motivacionnyh predpochtenij sovremennyh mladshih shkol'nikov i mladshih podrostkov. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. Т. 24. № 4. С. 51 – 61. doi: 10.17759/pse.2019240404)

5. Efimov E.G. Antropologiya social'nyh internet-setej. Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». 2020. № 1 (8). URL: http://journal.homocyberus.ru/Efimov_EG_1_2020 (data obrashcheniya: 01.12.2020)
6. ZHukova N.V., Ajsmontas B.B. Setevoe internet-obshchenie kak novaya forma organizacii kommunikativnogo processa v sovremennom obshchestve [Elektronnyj resurs]. Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2017. T. 6. № 4. S. 56–65. doi: 10.17759/jmfp.2017060406
7. Interv'y u s professorom V.A. Pleshakovym. Vtoraya «Ispoved' pervogo #HomoCyberus» [Elektronnyj resurs]. Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». 2020. № 1 (8). URL: http://journal.homocyberus.ru/Pleshakov_VA_interview_1_2020 (data obrashcheniya: 13.12.2020)
8. Klopotova E.E. Osobennosti cennostnyh orientacij sovremennyh doskol'nikov [Elektronnyj resurs]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2017. T. 9. № 1. С. 96 – 105 doi: 10.17759/psyedu.2017090110.9
9. Mudrik A.V. Vvedenie v social'nyu pedagogiku. M.: Mosk. psihol.-soc. in-t. 2009. 568 s.
10. Pleshakov V.A. Kibersocializaciya cheloveka: ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a: monografiya. M.: Prometej: MPGU, 2012. 213 s.
11. Pokolenie Z: informacionno-kommunikacionnye tekhnologii kak kul'turnoe orudie razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij (proekt RFFI № 17-06-00762 2017–2019 gg.) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.fid.su/projects/research/generation-z-2017-2019> (data obrashcheniya: 31.10.2020)
12. Solodovnik V.A. Vliyanie internet-kommunikacij na lichnost' pol'zovatelya [Elektronnyj resurs]. URL: http://ru-cyberpsy.blogspot.com/2011/01/blog-post_03.html (data obrashcheniya: 17.04.2019)
13. Trafimchik ZH.I. Obrazy «YA» kak podstruktury YA-koncepcii u molodyh lyudej s igrovoj komp'yuternoj zavisimost'yu. Psihologiya telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya. 2009. S. 52 – 58.
14. Howe N., Strauss W Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. 554 p.
15. Pea R. et al. Media Use, Face-to-Face Communication, Media Multitasking and Social Well-being Among 8-to-12-Year-Old Girls. Developmental Psychology. 2012, March. Vol. 48. Issue 2. R. 327 – 336. doi: 10.1037/a0027030
16. Turkle S. Alone Together. Basic Books, 2011.
17. Wood M.A., Bukowski W.M. & Lis E. The Digital Self: How Social Media Serves as a Setting that Shapes Youth's Emotional Experiences [Elektronnyj resurs]. Adolescent Res Rev. 2016. № 1. 163 p. URL: <https://doi.org/10.1007/s40894-015-0014-8>

*Starodubtseva G.A., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.),
Institute of Education Development of the Irkutsk Region*

CYBERSOCIALIZATION OF THE YOUNGER GENERATION: RISKS OF AN UNCONTROLLED PROCESS

Abstract: the problem of studying the influence of various cybersystems on the younger generation in the context of digital childhood is particularly relevant for the entire scientific community. The socialization of the younger generation occurs not only in an offline environment, but also online, and in the latter case, this happens in most cases spontaneously and is not subject to absolute control by adults. The article reveals some possible risks of the process of cybersocialization of modern children due to the active influence of digital technologies on them in the Internet environment. It is noted that cybersocialization, which takes place without the attentive attitude of adults to this process, brings many problems and miscalculations in the development of the younger generation. In children, there are distortions in the development of emotional, need-motivational, and personal spheres. To develop quickly knowledge about the process of cybersocialization of children, it is necessary to study these processes on a scientific basis, which will allow adults to support and streamline the process of becoming a child's personality. The formation of a new concept of the development of the child's personality in the process of its cybersocialization, the formation of new basic scientific concepts and categories in the field of age psychology, developmental psychology and educational psychology is, in our opinion, a promising direction in the issues under study.

Keywords: socialization, personality development, cybersocialization of children, cyberspace, Internet space, self-consciousness and the need-motivational sphere of the individual

*Минюрова С.А., доктор психологических наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет,
Аминова Дж.К., старший преподаватель,
Дагестанский государственный педагогический университет*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПЕРИОД УГРОЗ COVID-19

Аннотация: статья посвящена мало разработанной проблеме готовности будущих педагогов-психологов к осуществлению в своей деятельности трудовой функции «психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», установленной Профессиональным стандартом педагога-психолога (психолога в сфере образования). Авторы отмечают, что профессиональная деятельность педагога-психолога, направлена на создание условий для обеспечения поддержки психологической безопасности других людей. Для успешного осуществления этой деятельности важно, чтобы педагог-психолог осознавал условия развития собственных характеристик в контексте психологической безопасности.

В статье представлены результаты исследования у магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование, представлений о феномене «психологическая безопасность» и оценки проявления его характеристик при осуществлении ими консультирования населения в период пандемии COVID-19 в разных форматах: в условиях непосредственного контакта (офлайн) и в режиме онлайн.

Ключевые слова: психологическая безопасность, безопасная образовательная среда, профессиональный стандарт, педагог-психолог, консультирование в период пандемии COVID-19

Учёные XXI века, изучающие феноменологию психологической безопасности, обратили внимание на причины возникновения и механизмы проявления данного явления, среди которых нарастание общей напряжённости во всех мировых державах [24]. Пандемия COVID-19, тревожные прогнозы мутации вируса обострили переживание опасности. История цивилизации знала эпидемии, землетрясения, экологические катастрофы, но такой силы всеобщей мобилизации человечества перед лицом общей опасности земле ещё не испытывали [23]. Самоизоляция, переход на удалённый способ профессиональной деятельности, дистанционное обучение явились новыми факторами риска развития повышенной напряжённости и тревожности личности.

Исследователями доказан факт истощения центральной нервной системы, рост психических расстройств, которые наблюдаются у лиц, переболевших вирусной пневмонией и COVID-19. Иницированы исследования, направленные на изучение особенностей организации безопасной среды жизнедеятельности в ситуации самоизоляции [5], условий формирования психологически безопасной образовательной среды в новой реальности, обусловленной COVID-19 [8, 9, 11, 12, 14, 19, 20], профессионального поведения и карьерного роста в период пандемии [10, 21, 22]. Активно ведётся работа по выявлению проблемных зон в организации ценностных смыслов категорий безопасности

в психосемантическом поле личности в период угроз COVID [1, 2, 3, 4].

Актуальным становится поиск новых способов и средств организации психолого-педагогического сопровождения населения в период пандемии, чтобы помочь пережить этот этап с меньшими энергетическими потерями и большим здоровьесбережением. Реализация такого сопровождения напрямую связана с развитием профессиональных компетенций педагога-психолога в области обеспечения психологической безопасности.

Психологическая безопасность традиционно рассматривается исследователями как психическое состояние [7], как свойство или качество личности [5, 10], как чувство психологической безопасности [16, 18]. Учёные отмечают, что психологическая безопасность личности проявляется в её умении сохранять устойчивость в среде с конкретными параметрами, в частности, и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости разрушительным внутренним и внешним влияниям. Психологическая безопасность отображается в переживаниях личности как состояние защищённости либо незащищённости в определённой жизненной ситуации [6]. Развитие психологической безопасности личности предполагает отражение внешних условий в виде некой субъективной модели, которая выступает в роли основы для предварительного психологического программирования действий, для их дальнейшей регуля-

ции в любого рода деятельности. При этом различные субъекты в одинаковой среде способны переживать абсолютно разный уровень безопасности. Психологическая личностная безопасность определяется возможностями индивидуального осмысления реальности во всей совокупности её социальных процессов, отношений, а также событий [17].

Профессиональный стандарт педагога-психолога (психолога в сфере образования) включает трудовую функцию «психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» [15]. Профессиональная деятельность педагога-психолога, с одной стороны, направлена на создание условий для обеспечения поддержки психологической безопасности других людей. С другой стороны, для успешного осуществления этой деятельности важно, чтобы педагог-психолог осознавал условия развития собственных характеристик психологической безопасности [13]. Это становится значимым фактором эффективности и результативности его профессиональной деятельности.

На этапе подготовки педагогов-психологов уделяется большое внимание формированию у будущих профессионалов знаний, умений и навыков в области психологической безопасности. В период угрозы COVID-19 возникла необходимость проявления этих компетенций на практике, так как к оказанию поддержки населения активно подключились не только действующие педагоги-психологи, но и студенты профильных направлений подготовки высших учебных заведений. Будущие профессионалы проявили стойкость и готовность бескорыстно помогать людям в качестве волонтеров и практических психологов, продолжая при этом обучаться дистанционно.

Материалы и методы

Целью исследования стало изучение у будущих педагогов-психологов представлений о феномене

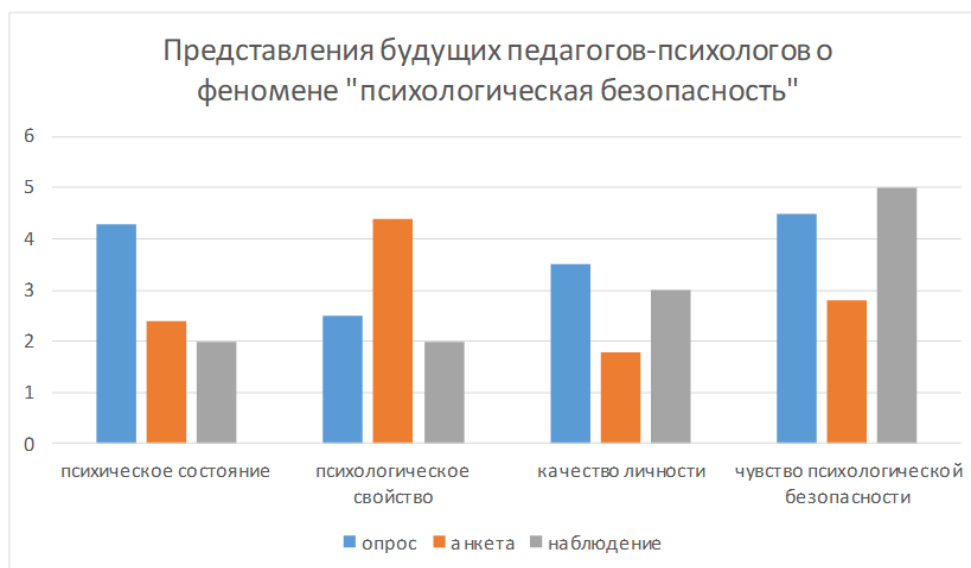
«психологическая безопасность» и оценки проявления его характеристик при осуществлении ими консультирования населения в период пандемии COVID-19 в разных форматах: в условиях непосредственного контакта (офлайн) и в режиме онлайн.

Выборку исследования составили магистранты 1 и 2 курсов очной и заочной формы обучения направления 44.04.02- Психолого-педагогическое образование, профиль «Психологическое консультирование в образовании», обучающиеся в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (N=52). Участники исследования работали как психологи-консультанты со школьниками, их родителями и педагогическими коллективами, а также консультировали лиц, заражённых вирусом и добровольно обратившихся к психологу за помощью в режиме онлайн. При этом 11% участников исследования работали в качестве психологов в «красной зоне» с ковидными больными. Участие в исследовании было добровольным и конфиденциальным.

Участникам исследования предлагалось охарактеризовать проявления феномена «психологическая безопасность» с позиции самооценки и оценки проявления этого феномена у других людей. Для сбора данных использовались методы стандартизированной беседы (опроса) и анкетирования (для изучения самооценки); метод наблюдения (для оценки проявления характеристик феномена «психологическая безопасность» у других людей). В качестве измерительного метода применялось шкалирование.

Обсуждение результатов

Анализ результатов исследования позволил выявить представления о феномене «психологическая безопасность» у будущих педагогов-психологов по следующим характеристикам: психическое состояние, психологическое свойство, качество личности, чувство психологической безопасности (гистограмма 1).



Гистограмма 1

При оценке посредством шкалирования самый высокий рейтинг получила характеристика феномена как чувства психологической безопасности, которое возникает вне зависимости от объективного оценивания угроз или комфорта и связано с положительными эмоциями. Далее следует характеристика психологической безопасности как психологического свойства личности, которое проявляется в конкретном виде деятельности и относительно конкретной группы. Затем располагается характеристика психологической безопасности как психического состояния уверенного благополучия, когда личность свободно выражает свои мысли, используя весь интеллектуальный и личностный ресурс, легко преодолевает обычный стресс, при этом профессиональная деятельность продуктивна и приносит удовольствие, эмоциональный фон поведения отличается ровным и позитивным настроением, а реальность оценивается без угроз благополучию. Меньшие значения получены при рассмотрении психологической безопасности как качества личности, что соответствует представленности в её структуре устойчивых признаков проявления безопасного типа поведения и общения.

Шкалирование позволяет сравнить представленность характеристик феномена «психологическая безопасность» с позиции самооценки их проявления у самих участников исследования и оценки их проявления у других людей. Оценивая проявления характеристик феномена относительно самих себя в ходе

стандартизированной беседы (опроса), участники исследования располагают их в следующем порядке: психологическая безопасность как чувство, как психическое состояние, как качество личности, как психологическое свойство. При анкетировании оценка позиции характеристик меняется, феномен рассматривается: как психологическое свойство, как чувство, как психическое состояние, как качество личности. Считаем, что это свидетельствует о слабой дифференцированности представлений участников исследования о характеристиках феномена, недостаточной осознанности его проявления в собственной жизнедеятельности. При оценивании проявления характеристик феномена «психологической безопасности» в процессе наблюдения за другими людьми, участники исследования рассматривают его следующим образом: как чувство, как качество личности, как психологическое свойство, как психическое состояние. Следует отметить, что этот вариант близок к самооценке проявления характеристик феномена, который был представлен в ходе беседы с участниками исследования.

Участникам исследования предлагалось также оценить проявление характеристик феномена «психологическая безопасность» при осуществлении ими консультирования населения в период пандемии COVID-19 в разных форматах: в условиях непосредственного контакта (офлайн) и в режиме онлайн (табл. 1).

Таблица 1

Самооценка проявления характеристик феномена «психологическая безопасность» в деятельности будущих педагогов-психологов (средние значения в баллах)

Виды/форматы деятельности	Характеристики феномена «психологическая безопасность»			
	Психическое состояние	Свойство личности	Качество личности	Чувство
Консультирование онлайн	7,9	12,8	8,1	21,45
Консультирование офлайн	49,4	8,9	10,8	3,67

Анализ результатов позволяет констатировать, что при осуществлении консультирования в режиме онлайн феномен «психологическая безопасность» характеризуется в первую очередь проявлением чувства психологической защищённости. При осуществлении консультирования в условиях непосредственного контакта (офлайн) психологическая безопасность осознаётся, прежде всего, как психическое состояние благополучия, когда можно свободно проявлять свой интеллектуальный и личностный ресурс, легко преодолевать стресс, что создаёт позитивное настроение и приносит удовольствие от реализации профессиональной деятельности.

Выводы

Дистанционная форма обучения в период пандемийных угроз показала, что необходимо внедрять в процесс обучения, воспитания и развития совершенно новые формы работы. В первую очередь это относится к подготовке профессиональных педагогов-психологов, которые готовятся к осуществлению в своей деятельности трудовой функции «психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных органи-

заций», установленной Профессиональным стандартом педагога-психолога (психолога в сфере образования). Поэтому актуально рассматривать психологическую безопасность как одну из наиболее значимых профессионально-важных характеристик педагога-психолога.

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения становления будущего профессионала необходимо модернизировать рабочие программы учебных дисциплин, усилив прикладной потенциал семинарских, практических, лабораторных занятий. Важно разрабатывать дидактические комплексы, стимулирующие самостоятельную творческую, проектную, командную и индивидуальную познавательную деятельность начинающих педагогов-психологов. При моделировании виртуальной практической деятельности будущего профессионалов, в проекции всех трудовых функций, выделенный в Профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога в сфере образования) необходимо увеличить удельный вес ситуаций, когда нужно проявлять характеристики, интернирующиеся в феномен «психологическая безопасность».

References

1. Аминов У.К., Аминова Д.К. Концепция формирования адаптивной саморазвивающейся личности в системе "ученик – студент – учитель" // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (31). С. 6 – 10.
2. Аминова Д.К. Психологическое консультирование как профессия // В сборнике: Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения. К 120-ти летию Л.С. Выготского: материалы 5-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 207 – 212.
3. Аминова Д.К., Ибрагимова Д.Я. Ценностные смыслы категорий безопасности в психосемантическом поле дагестанцев периода угроз COVID-19 // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 5. С. 34-42.
4. Аминова Д.К., Цахаева А.А. Эффективная подготовка будущего психолога как один из элементов системы безопасности образования // International Journal of Medicine and Psychology. 2018. Т. 1. № 3. С. 40 – 47.
5. Антонов П.А. К вопросу об особенностях организации безопасной среды жизнедеятельности в ситуации самоизоляции // В сборнике: Методологические основания физкультурного образования и безопасности жизнедеятельности: Сборник статей к Международной научно-практической конференции / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Министерство физической культуры и спорта Оренбургской области; ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет" (Институт физической культуры и спорта); Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова; ГАУ "Центр спортивной подготовки Оренбургской области"; ГБУДО "Оренбургская областная детско-юношеская школа". 2020. С. 18 – 20.

6. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. 2006. № 1 (1). С. 66 – 68.
7. Беляева П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние // Вестник Новгородского государственного университета. 2011. № 64. С. 73 – 76.
8. Гридяева Л.Н., Гунько А.В. Психологическая безопасность образовательной среды в рамках федерального государственного образовательного стандарта // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы II Междунар. науч. конференции / отв. Г. В. Сорокоумова. Нижний Новгород: НГЛУ, 2019. С. 57 – 62.
9. Дудко Т.А. Формирование безопасной психологической среды в образовательных организациях среднего профессионального образования // В сборнике: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук: Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 38 – 41.
10. Занковский А.Н. Психология труда и организационная психология в условиях пандемии: проблемы и решения обзор научно-практической дискуссии в лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии ИП РАН, состоявшейся 10 сентября 2020 г.) // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5. № 3. С. 170 – 182.
11. Кobleva A.L. Теоретические положения и технология проектирования безопасной профессионально-образовательной среды // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 4 (79). С. 133 – 139.
12. Кочемасова Л.А. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды в условиях Федерального государственного образовательного стандарта // В сборнике: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Саранск, 2020. С. 48 – 53.
13. Минюрова С.А., Васягина Н.Н., Мурзина И.Я. Региональная модель внедрения профессиональных стандартов работников сферы образования в Свердловской области // Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы. М.: МГППУ, 2016. С. 202 – 211.
14. Панферова Е.В., Казашка В. Условия развития психологически безопасной образовательной среды в новой реальности, обусловленной COVID-19 // В сборнике: Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Науч. редакторы И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина. 2020. С. 297 – 302.
15. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575):http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ee97e0135a890b0b2d1cfc7dbbe2238b1f08d5cd
16. Прокофьева А.С. Психологическая безопасность личности в контексте формирования ее устойчивости к негативному внешнему влиянию // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 9 нояб. 2020 г.) / редкол.: И.Л. Федотенко и др. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 25 – 29. ISBN 978-5-907313-88-0
17. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. Наук. М., 2004 332 с. РГБ ОД, 71:05-19/42
18. Курганова Е.А., Листик Е.М. Освоение моральных норм детьми дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 4. С. 51 – 57.
19. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Формирование комфортной образовательной среды в условиях дистанционного обучения // Вестник педагогических наук. 2019. №4. С. 11 – 17.
20. Листик Е.М., Курганова Е.А. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 4. С. 96 – 99.
21. Abedin A. Finding jobs and building careers in the age of COVID-19 and beyond. Entrepreneur. Retrieved from: <https://www.entrepreneur.com/article/349473>
22. Cho E. Examining boundaries to understand the impact of COVID-19 on vocational behaviors // Journal of Vocational Behavior. doi:10.1016/j.jvb.2020.103437

23. Kramer A., & Kramer K.Z. The potential impact of the Covid-19 pandemic on occupational status, work from home, and occupational mobility. *Journal of Vocational Behavior*. doi:10.1016/j.jvb.2020.103442

24. Terrell K. 10 Occupations Hit Hardest by the Pandemic Many fields popular with older workers have seen layoffs, pay cuts, reduced hours by Kenneth Terrell, AARP, Updated July 16, 2020 <https://www.aarp.org/work/job-search/info-2020/coronavirusoccupation-job-loss.html>

References

1. Aminov U.K., Aminova D.K. Koncepciya formirovaniya adaptivnoj samorazvivayushchejsya lichnosti v sisteme "uchenik – student – uchitel". *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015. № 2 (31). S. 6 – 10.

2. Aminova D.K. Psihologicheskoe konsul'tirovanie kak professiya. V sbornike: Gumanizaciya innovacionnogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah: perspektivy i dostizheniya. K 120-ti letiyu L.S. Vygotskogo: materialy 5-oj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhduna-rodnyim uchastiem. 2016. S. 207 – 212.

3. Aminova D.K., Ibragimova D.YA. Cennostnye smysly kategorij bezopasnosti v psihosemanticheskom pole dagestancev perioda ugroz COVID-19. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2020. T. 3. № 5. S. 34-42.

4. Aminova D.K., Cahaeva A.A. Effektivnaya podgotovka budushchego psihologa kak odin iz elementov sistemy bezopasnosti obrazovaniya. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2018. T. 1. № 3. S. 40 – 47.

5. Antonov P.A. K voprosu ob osobennostyah organizacii bezopasnoj sredy zhiznedeyatel'nosti v situacii samoizolyacii. V sbornike: Metodologicheskie osnovaniya fizkul'turnogo obrazovaniya i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: Sbornik statej k Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii; Ministerstvo fizicheskoy kul'tury i sporta Orenburgskoj oblasti; FGBOU VO "Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogiche-skij universitet" (Institut fizicheskoy kul'tury i sporta); Aktyubinskij regional'nyj universitet imeni K. Zhubanova; GAU "Centr sportivnoj podgotovki Orenburgskoj oblasti"; GBUDO "Orenburgskaya oblastnaya detsko-yunosheskaya shkola". 2020. S. 18 – 20.

6. Baeva I.A. Psihologiya bezopasnosti kak napravlenie psihologicheskoy nauki i praktiki. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2006. № 1 (1). S. 66 – 68.

7. Belyaeva P.I. Psihologicheskaya bezopasnost' shkol'nika kak psihicheskoe sostoyanie. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011. № 64. S. 73 – 76.

8. Gridyaeva L.N., Gun'ko A.V. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy v ramkah federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. *Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: materialy II Mezhdunar. nauch. Konferencii. otv. G. V. Sorokoumova*. Nizhnij Nov-gorod: NGLU, 2019. S. 57 – 62.

9. Dudko T.A. Formirovanie bezopasnoj psihologicheskoy sredy v obrazovatel'nyh organizacijah srednego professional'nogo obrazovaniya. V sbornike: Aktual'nye problemy gumanitarnyh i ob-shchestvennyh nauk: Sbornik statej VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2020. S. 38 – 41.

10. Zankovskij A.N. Psihologiya truda i organizacionnaya psihologiya v usloviyah pandemii: problemy i resheniya obzor nauchno-prakticheskoy diskussii v laboratorii psihologii truda, ergonomiki, inzhenernoj i organizacionnoj psihologii IP RAN, sostoyavshejsya 10 sentyabrya 2020 g.). Institut psihologii Rossijskoj Akademii Nauk. *Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda*. 2020. T. 5. № 3. S. 170 – 182.

11. Kobleva A.L. Teoreticheskie polozheniya i tekhnologiya proektirovaniya bezopasnoj professional'no-obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020. № 4 (79). S. 133 – 139.

12. Kochemasova L.A. Formirovanie psihologicheski komfortnoj i bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v usloviyah Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. V sbornike: Nauka i obrazovanie: aktual'nye psihologicheskie problemy i opyt resheniya: Sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Saransk, 2020. S. 48 – 53.

13. Minurova S.A., Vasyagina N.N., Murzina I.YA. Regional'naya model' vnedreniya professional'nyh standartov rabotnikov sfery obrazovaniya v Sverdlovskoj oblasti. *Mezhvedomstvennye modeli okazaniya social'nyh i obrazovatel'nyh uslug i praktika aprobacii i primeneniya professional'nyh standartov rabotnikov obrazovaniya i social'noj sfery*. M.: MGPPU, 2016. S. 202 – 211.

14. Panferova E.V., Kazashka V. Usloviya razvitiya psihologicheski bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v novej real'nosti, obuslovlennoj COVID-19. V sbornike: Psihologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: problemy proektirovaniya i perspektivy razvitiya: Sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Nauch. redaktery I.L. Fedotenko, S.V. Pazuhi-na. 2020. S. 297 – 302.

15. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 N 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psiholog (psiholog v sfere obrazovaniya)" (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 18.08.2015 N 38575):http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ee97e0135a890b0b2d1cfc7dbbe2238b1f08d5cd

16. Prokof'eva A.S. Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti v kontekste formirovaniya ee ustojchivosti k negativnomu vneshnemu vliyaniyu. Psihologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: problemy proektirovaniya i perspektivy razvitiya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Tula, 9 noyab. 2020 g.). redkol.: I.L. Fedotenko i dr. CHEboksary: ID «Sreda», 2020. S. 25 – 29. ISBN 978-5-907313-88-0

17. SHlykova N.L. Psihologicheskaya bezopasnost' sub"ekta professional'noj deyatel'nosti: dis. ... d-ra psihol. Nauk. M., 2004 332 c. RGB OD, 71:05-19/42

18. Kurganova E.A., Listik E.M. Osvoenie moral'nyh norm det'mi doshkol'nogo vozrasta v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. 2017. № 4. S. 51 – 57.

19. SHCHerbakova E.V., SHCHerbakova T.N. Formirovanie komfortnoj obrazovatel'noj sredy v usloviyah distancionnogo obucheniya. Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2019. №4. S. 11 – 17.

20. Listik E.M., Kurganova E.A. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie studentov v rabote s vremennymi detskimi kollektivami. Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2018. № 4. S. 96 – 99.

21. Abedin A. Finding jobs and building careers in the age of COVID-19 and beyond. Entrepreneur. Retrieved from: <https://www.entrepreneur.com/article/349473>

22. Cho E. Examining boundaries to understand the impact of COVID-19 on vocational behaviors. Journal of Vocational Behavior. doi:10.1016/j.jvb.2020.103437

23. Kramer A., & Kramer K.Z. The potential impact of the Covid-19 pandemic on occupational status, work from home, and occupational mobility. Journal of Vocational Behavior. doi:10.1016/j.jvb.2020.103442

24. Terrell K. 10 Occupations Hit Hardest by the Pandemic Many fields popular with older workers have seen layoffs, pay cuts, reduced hours by Kenneth Terrell, AARP, Updated July 16, 2020 <https://www.aarp.org/work/job-search/info-2020/coronavirusoccupation-job-loss.html>

*Minyurova S.A., Doctor of Psychological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Ural State Pedagogical University,
Aminova J.K., Postgraduate,
Dagestan State Pedagogical University*

IDEAS ON THE PHENOMENON OF “PSYCHOLOGICAL SECURITY” AMONG FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS IN THE PERIOD OF THREATS OF COVID-19

Abstract: the article is devoted to the little-developed problem of the readiness of future teachers-psychologists to carry out in their activities the labor function “psychological examination (assessment) of the comfort and safety of the educational environment of educational organizations”, established by the Professional standard of a teacher-psychologist (psychologist in the field of education). The authors note that the professional activity of a teacher-psychologist is aimed at creating conditions for providing support for the psychological safety of other people. For the successful implementation of this activity, it is important that the teacher-psychologist is aware of the conditions for the development of their own characteristics in the context of psychological security.

The article presents the results of a study of master students studying in the field of training 44.04.02 – Psychological and pedagogical education, ideas about the phenomenon of “psychological security” and the assessment of the manifestation of its characteristics when they consult the population during the COVID-19 pandemic in different formats: in direct contact (offline) and online.

Keywords: psychological safety, safe educational environment, professional standard, teacher-psychologist, counseling during the COVID-19 pandemic

*Фёдоров А.Ф., кандидат психологических наук,
доцент, старший научный сотрудник,
Центр исследования проблем исполнения уголовных наказаний
и психологического обеспечения профессиональной деятельности
сотрудников уголовно-исполнительной системы,
Научно-исследовательский институт Федеральной
службы исполнения наказаний России,
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Суслов Ю.Е., кандидат психологических наук,
доцент, ведущий научный сотрудник,
Центр исследования проблем исполнения уголовных наказаний
и психологического обеспечения профессиональной деятельности
сотрудников уголовно-исполнительной системы,
Научно-исследовательский институт Федеральной
службы исполнения наказаний России,
Российский государственный социальный университет*

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ

Аннотация: перед уголовно-исполнительной системой стоит важная социальная задача – исправление осужденных, организация и создание таких условий, в которых человек, совершивший преступление, после отбывания наказания и освобождения, мог успешно реинтегрироваться в общество, соблюдая его законы и нормы поведения. Семья – это один из основных факторов, влияющих на формирование, развитие и поведение человека, а также на дальнейшую его жизнь. Семья как особая социальная группа выполняет ряд важнейших для общества функций, среди которых следует указать воспитательную, функцию первичной социализации и обеспечение эмоционального и духовного общения. Наличие положительных отношений с родителями, имеющим криминальный опыт, а также разделяющих преступный и асоциальный образ жизни является практической проблемой для сотрудников воспитательных колоний. Возможность оказывать воздействие на ребенка лежит в рамках семьи, при этом происходит формирование детско-родительских отношений. Эти отношения являются системой межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых совместной деятельностью и семейным взаимопониманием внутри группы. Качественная сторона семейных отношений зависит от обоих субъектов общения и от взрослого и от ребенка. Однако, на взрослом в силу наличия у него большего опыта, знаний, устоявшихся жизненных взглядов, лежит большая ответственность за эти отношения. Проблема семьи остается актуальной. Особенно данная проблема актуальна для уголовно-исполнительной системы. В статье показана проблема влияния семьи, воспитания и исправления несовершеннолетних осужденных. В рамках данной тематики, как детско-родительские отношения несовершеннолетних осужденных, содержащихся в воспитательных колониях, так и семья как один из основных факторов, влияющих на формирование, развитие и поведение человека.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, адаптация, сознание, воспитание, ресоциализация, несовершеннолетние осужденные

Введение

В период отбывания наказания несовершеннолетний осужденный, зная, что после выхода из воспитательной колонии его никто не ждет, и ему нигде будет жить, начинает испытывать страх перед будущим, что не способствует ее исправлению.

Вот почему воспитатели и другие представители администрации обязаны принимать все возможные меры для сохранения семейных связей несовершеннолетних. В данной работе важен индивидуальный подход, построенный на трех осно-

вополагающих принципах, это принципы гуманизма, законности и принцип педагогического оптимизма. «Деятельность воспитателя является адресной, направленной на конкретного воспитанника и решение его индивидуальных проблем» [2].

Семья – это один из основных факторов, влияющих на формирование, развитие и поведение человека, а также на дальнейшую его жизнь. Семья как особая социальная группа выполняет ряд важнейших для общества функций, среди которых следует указать воспитательную, функцию первичной социализации и обеспечение эмоцио-

нального и духовного общения. «Семья является основой для ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей, равно как и базой для профилактики правонарушений несовершеннолетних» [4].

К сожалению, в силу ряда причин как субъективного, так и объективного характера, реализация указанных действий нарушается, в процессе формирования характерологических особенностей ребенка, создавая тем самым предпосылки для появления у него девиантного поведения, которое в конечном итоге может закончиться совершением преступления или правонарушения.

Возможность оказывать воздействие на ребенка лежит в рамках семьи, при этом происходит формирование детско-родительских отношений. Эти отношения являются системой межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых совместной деятельностью и семейным взаимопониманием внутри группы. Качественная сторона семейных отношений зависит от обоих субъектов общения и от взрослого и от ребенка. Однако, на взрослом в силу наличия у него большего опыта, знаний, устоявшихся жизненных взглядов, лежит большая ответственность за эти отношения.

Проблема семьи остается актуальной. Особенно данная проблема актуальна для уголовно-исполнительной системы.

Перед уголовно-исполнительной системой стоит важная социальная задача – исправление осужденных, организация и создание таких условий, в которых человек, совершивший преступление, после отбывания наказания и освобождения, мог успешно реинтегрироваться в общество, соблюдая его законы и нормы поведения.

Особую группу среди общей совокупности осужденных составляют несовершеннолетние, содержащиеся в воспитательных колониях.

В силу психо-физиологических особенностей данного возраста воспитательная, педагогическая и психологическая работа с ними требует специального подхода. Наличие специальных знаний и умений эффективного воздействия на них.

Следует отметить, что для данного возраста семья имеет важнейшее значение, а качество взаимоотношений между осужденными ВК и их родителями непосредственным образом влияют на характер поведения и отбывания наказания несовершеннолетним осужденным.

Отметим, что в воспитательном и педагогическом процессе гражданских учреждений широко применяется способ воздействия на подростков через семью, однако в условиях УИС, данный способ имеет ряд ограничений.

Согласно А.С. Спиваковской [3] оптимальная позиция семейных отношений должна отвечать следующим характеристикам.

Адекватность это когда родитель должен знать индивидуальные особенности его как личности, интересы, задатки и склонности, сферу увлечений, а также знать все это в динамике, так как все указанное может меняться со временем.

Динамичность является степенью движения родительских отношений, способностью менять формы взаимодействия с ребенком, способностью менять воздействие на детей в результате их взросления и в связи с переменами в семье жизненных условий. А значит родитель должен четко понимать, что дети меняются, взрослеют, происходит перемена интересов, меняется взаимопонимание, как со сверстниками, так и со взрослыми, его «место» в обществе и осознание им его роли в обществе тоже меняется, поэтому необходимо корректировать отношения с родителями, также меняться при происходящих изменениях.

Прогностичность является способностью родителей предвидеть перспективы развития детей и способностью к построению новых отношений, при этом обязательно учитывать предвидение. Поэтому родители на основании знаний о детях (знания, умения, интересы, индивидуальные особенности) должны уметь направлять их положительное развитие.

Так можно охарактеризовать адекватную роль родителей по отношению к детям в их отношениях. Однако можно выделить ряд недостатков и упущений в воспитании.

Проецирование своих целей в процессе воспитания детей несбывшихся целей, желаний на ребенка.

Порой желания и стремления детей игнорируются в связи с тем, что они не совпадают с мнением родителей.

Непоследовательность связана с тем, что происходит разрыв между делом и словом, а родительская мораль имеет отвлеченный характер и не подкрепляется делом. Ребенок не видит правды. Родители говорят об одном, а на самом деле делают другое при этом они отражают свою двуличность и их суждения непоследовательны.

Отсутствие гибкости в отношениях родителей с детьми, которая может выражаться в грубости, в строгой, властной фиксации проблемы и не предлагая альтернативного решения, безоговорочного навязывания своего мнения. Родителям надо помнить, что как недостаток заботы, так и избыток внимания приводит к противоречивости семейных отношений. Кроме этого родителям надо посмот-

реть на свое поведение. Такие черты личности как грубость, эмоциональная неустойчивость, агрессивность негативно влияют на эффективность положительного воздействия со стороны родителей. Нарушаются доверительные отношения между родителями и детьми, что может привести к преступному поведению подростка.

Особенности личности родителя (наркомания, алкоголизм, аморальный образ жизни) негативно отражаются на развитии личности ребенка. Непроработанные личные проблемы родителям необходимо преодолеть в себе негативные личностные качества, иначе эффективность его воздействия будет низкой или полученные результаты будут противоположными относительно первоначальных. Родители на первых этапах развития детей руководят и показывают все стороны жизни.

Авторитарный стиль – родитель все решает сам, без обсуждения с своих решений с ребенком, игнорируя его мнение, желания.

Демократический стиль – родитель ориентируется на мнение и интересы ребенка. По сути, решение вырабатывается совместно, родитель только управляет ходом совместного обсуждения.

Попустительский стиль – родитель находится как бы в стороне, ребенок принимает решения самостоятельно.

Отметим, что каждый из указанных стилей не является негативным или позитивным. Существуют обстоятельства, при которых каждый из них является адекватным и эффективным, с учетом сложившихся обстоятельств. Применение лишь одного стиля свидетельствует об отсутствии у родителя психолого-педагогической гибкости, отсутствие которой является фактором, оказывающим негативное влияние на детско-родительские отношения. «Характер отношений между родителями и детьми является очень важным фактором» [1, с. 186-187].

Основная часть

Согласно проведенному исследованию, которое проходило на базе 10 воспитательных колоний, в котором приняло участие 553 респондента мужского пола, 187 несовершеннолетних (33,8%) воспитывалось в полной семье.

Таким образом, более половины несовершеннолетних воспитывались в неполных семьях. Одной из отрицательных сторон данной ситуации является то, что нагрузка по воспитанию и заботе ложится лишь на одного человека, который не может уделить достаточного внимания подростку, может упустить момент его вовлечения в асоциальную или преступную группу сверстников. Также следует отметить аспект недостаточного

материального обеспечения, так как источником дохода в семье является лишь один родитель.

Наличие полной семьи в данном случае не являлся гарантией равномерного участия каждого из родителей в процессе воспитания ребенка.

Так, в полных семьях воспитанием несовершеннолетних в основном занимались:

- мать – 77%;
- отец – 17,6%;
- бабушка – 4,3%;
- дедушка – 1,1%.

При этом у 19% несовершеннолетних родители (лица, исполняющие их обязанности) имели судимость, а у 6,3% отбывают наказание в местах лишения свободы на момент проведения исследования. Что указывает на наличие криминальной зараженности (ее угрозе) с самого раннего возраста.

Отношения с родителями у 79,7% опрошенных характеризуются как положительные, у 6,6% – как отрицательные, и у 13,7% отмечали нейтральный характер отношений.

В контексте вышесказанного, обратим внимание, что наличие положительных отношений с родителями, имеющим криминальный опыт, а также разделяющих преступный и асоциальный образ жизни, будет являться практической проблемой для сотрудников воспитательных колоний, чья деятельность была направлена на преодоление криминальной зараженности несовершеннолетних.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

В ходе анализа исследования детско-родительских отношений были выделены следующие проблемные вопросы:

1. Недостаточный количественный уровень контактов родителей и несовершеннолетних. Причиной данной проблемы были:

1.1. Отсутствие желания коммуницировать одного или обоих субъектов общения.

1.2. Территориальная удаленность воспитательной колонии от места проживания родителей несовершеннолетнего осужденного.

1.3. Низкий уровень материальной обеспеченности семьи несовершеннолетнего.

2. Низкий культурный, педагогический, воспитательный и психологический уровень знаний, умений и навыков у родителей несовершеннолетних.

3. Наличие у родителей асоциальных, криминальных установок.

В связи с этим представляется целесообразным следующие предложения в организации воспита-

тельной работы с несовершеннолетними и их родителями:

1. Осуществлялась работа в трех направлениях:
 - 1.1. Работа с несовершеннолетними.
 - 1.2. Работа с семьей несовершеннолетних.
 - 1.3. Работа в системе несовершеннолетних – семья.

2. По прибытию на свидание в воспитательные колонии проводились занятия с родителями несовершеннолетних, направленными на повышение их педагогического, воспитательного и психологического уровня знаний, умений и навыков.

3. Оказывали консультативную помощь родителям несовершеннолетних по вопросу трудоустройства и конкурентного поведения на рынке труда.

В воспитательных колониях несовершеннолетним прививают соблюдение режима, который выражается в формировании полезных повседневных привычек: нормированный регулярный сон, обязательный утренний и вечерний туалет (формируются полезные гигиенические привычки), посещение учебных занятий, спортивных мероприятий. Все это в целом позволяет наполнить ежедневную активность подростков полезной деятельностью, в которой они развиваются и психически и физиче-

ски. Поэтому важно, чтобы после освобождения родители способствовали поддержанию подростком соблюдения сформированного режима дня, всячески способствовали и наполняли его время полезным трудом и активностью (посещение секций, различных кружков). Родителям будет полезно самостоятельно повышать уровень своей педагогической, воспитательной и психологической компетентности путем изучения специальной литературы, посещения специальных занятий, в центрах социальной поддержки населения.

Стараться поддерживать регулярный контакт с несовершеннолетним в период его нахождения в воспитательной колонии путем переписки, телефонных звонков и личных свиданий.

При прибытии в воспитательную колонию на длительные свидания обращаться к специалистам психологам, воспитателям, педагогам с целью совместного координированного позитивного воздействия на подростка.

Таким образом эффективность процесса исправления несовершеннолетних осужденных напрямую зависит от активного и тесного взаимодействия их родителей и сотрудников воспитательных колоний, являющимися союзниками в этом непростом деле.

Литература

1. Бахирева Г.В. Причинный комплекс агрессивного поведения несовершеннолетних // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 3. С. 185 – 188.
2. Воспитательные колонии: сегодня и завтра // Материалы заочного круглого стола 30 октября 2013 года С. 10.
3. Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви. Москва: Педагогика, 1986. 160 с.
4. Садовникова М.Н., Анищенко А.С. К вопросу о ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей: работа с семьей как основа профилактики преступности несовершеннолетних // Сибирский юридический вестник. 2018. № 4. С. 104 – 112.

References

1. Bahireva G.V. Prichinnyj kompleks agressivnogo povedeniya nesovershennoletnih. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2008. № 3. S. 185 – 188.
2. Vospitatel'nye kolonii: segodnya i zavtra. Materialy zaochnogo kruglogo stola 30 oktyabrya 2013 goda S. 10.
3. Spivakovskaya A.S. Kak byt' roditelyami: o psihologii roditel'skoj lyubvi. Moskva: Pedagogi-ka, 1986. 160 s.
4. Sadovnikova M.N., Anishchenko A.S. K voprosu o resocializacii nesovershennoletnih pravonarushitelej: rabota s sem'ej kak osnova profilaktiki prestupnosti nesovershennoletnih. Sibirskij yuridicheskij vestnik. 2018. № 4. S. 104 – 112.

Fedorov A.F., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Senior Research Officer, Center for Research of Problems of Execution of Criminal Penalties and Psychological Support of Professional Activity of Employees of the Penitentiary System, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Suslov Yu.E., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Leading Research Officer, Center for Research of Problems of Execution of Criminal Penalties and Psychological Support of Professional Activity of Employees of the Penitentiary System, Russian State Social University

PARENT-CHILD RELATIONS OF JUVENILE PRISONERS HELD IN EDUCATIONAL COLONIES

Abstract: the penal system faces an important social task– the correction of convicts, the organization and creation of conditions in which a person who committed a crime, after serving his sentence and release, could successfully reintegrate into society, observing its laws and norms of behavior. The family is one of the main factors influencing the formation, development and behavior of a person, as well as his future life. The family as a special social group performs a number of important functions for society, among which it is necessary to indicate the educational, primary socialization function and the provision of emotional and spiritual communication. Having a positive relationship with parents with criminal experience, as well as separating a criminal and asocial lifestyle, is a practical problem for employees of educational colonies. The ability to influence the child lies within the family, while the formation of parent-child relationships occurs. These relationships are a system of interpersonal attitudes, orientations, expectations determined by joint activities and family understanding within the group. The qualitative aspect of family relations depends on both subjects of communication and on the adult and on the child. However, on an adult due to his more experience, knowledge, well-established views of life, there is a great responsibility for this relationship. The family problem remains relevant. This problem is especially relevant for the penal system. The article shows the problem of the influence of the family, education and correction of juvenile convicts. Within the framework of this topic, both the parent-child relationship of juvenile prisoners held in educational colonies, and the family as one of the main factors affecting the formation, development and behavior of a person.

Keywords: parent-child relationships, adaptation, consciousness, education, resocialization, juvenile offenders

*Радионов Г.А., старший преподаватель,
Институт развития образования Иркутской области*

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА

Аннотация: в данной статье изложено эмпирическое исследование, посвященное изучению копинг-стратегиям педагогов с различными особенностями переживания стресса. Согласно полученным результатам выявлено, что поведение большинства исследуемых педагогов направлено на урегулирование ситуации и решение проблем. При этом, у педагогов с доминирующей стратегией решения проблем наблюдается связь с высоким уровнем саморегуляции в ситуации стресса и низким уровнем напряженности. У испытуемых с преобладанием стратегии избегания наблюдается корреляция с низким уровнем саморегуляции и высоким уровнем напряженности. Педагоги, у которых выражена стратегия, направленная на эмоции, зафиксирована прямая связь с умеренным уровнем напряженности и обратная связь с высокой степенью самоконтроля.

Ключевые слова: стресс, переживание стресса, копинг-стратегии, педагоги

Деятельность педагога в школе весьма динамична и насыщена событиями как приятными, так и дискомфортными. А стресс является верным спутником учителя на профессиональном пути. Систематическое переживание стресса может повлиять как на физическое, так и на психическое здоровье специалиста, что, в конечном итоге, способно внести значительные затруднения в профессиональном росте. Поэтому изучение особенностей переживания стресса и способов совладания со стрессом среди педагогов позволит разработать эффективную программу профилактики профессионального выгорания работников образования.

Само слово и понятие «стресс» широко распространено среди огромной массы людей. С научной точки зрения первым в исследованиях феномена стресса был основатель классической концепции Г. Селье. Под стрессом он подразумевал адаптационный синдром, проявляющийся в неспецифической, стереотипной физиологической реакции организма на различные воздействия извне. При этом, реакцию организма способны вызывать как отрицательные, так положительные раздражители, или так называемые стрессоры, т.е. экстремальные воздействия [4, 5].

Для развития стресса необходимо сочетание воздействий на человека изнутри и извне, которые могут не являться стрессорами сами по себе. Трудности, возникающие в образовательном процессе, большая нагрузка, моральная и юридическая ответственность, поставленная перед педагогом – далеко не полный перечень стрессоров, которые воздействуют на учителя ежедневно. И при осуществлении профессиональной деятельности специалист все же выбирает предпочитаемую форму поведения в зависимости от своих индивидуальных особенностей, от интенсивности стрес-

сора. Одним из факторов, влияющих на поведение в стрессовой ситуации, можно выделить сформированность определенных стратегий совладания, т.е. копинг-стратегий.

Проблема совладания и преодоления сложных жизненных ситуаций рассматривалась еще Ж.-Ж. Руссо, а сам термин «копинг» ввел Л. Мэрфи в 1962 году при исследовании им способов преодоления детьми требований, которые выдвигаются кризисами развития [3]. Далее копинг упомянули в 1966 году в работе Р.М.Лазаруса [2], акцентируя внимание на то, что копинг является изменяющимся процессом по причине того, что личность и среда оказывают друг на друга взаимное влияние.

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что целью копинг-поведения может выступать ответ на стрессовую ситуацию и адаптация к ней [6], избегание разрушений [8], управление стрессом [2], а также адаптация к воздействию [7]. Соответственно, в педагогической деятельности проявление различных копинг-стратегий среди специалистов может значительным образом влиять на особенности переживания стресса.

Исследование было проведено на базе МБОУ г.Иркутска СОШ №23 и МБОУ г. Иркутска СОШ №27 в период с 13 января по 19 марта 2020 года. В исследовании приняло участие 86 педагогов-предметников, трудящихся на параллели 5-9 классов в возрасте от 28 до 54 лет. Среди них 17 мужчин и 69 женщин. Первой частью исследования стало измерение стрессовых ощущений с помощью методики «Шкала психологического стресса PSM-25» Лемура-Тесье-Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Результаты представлены на рис. 1.

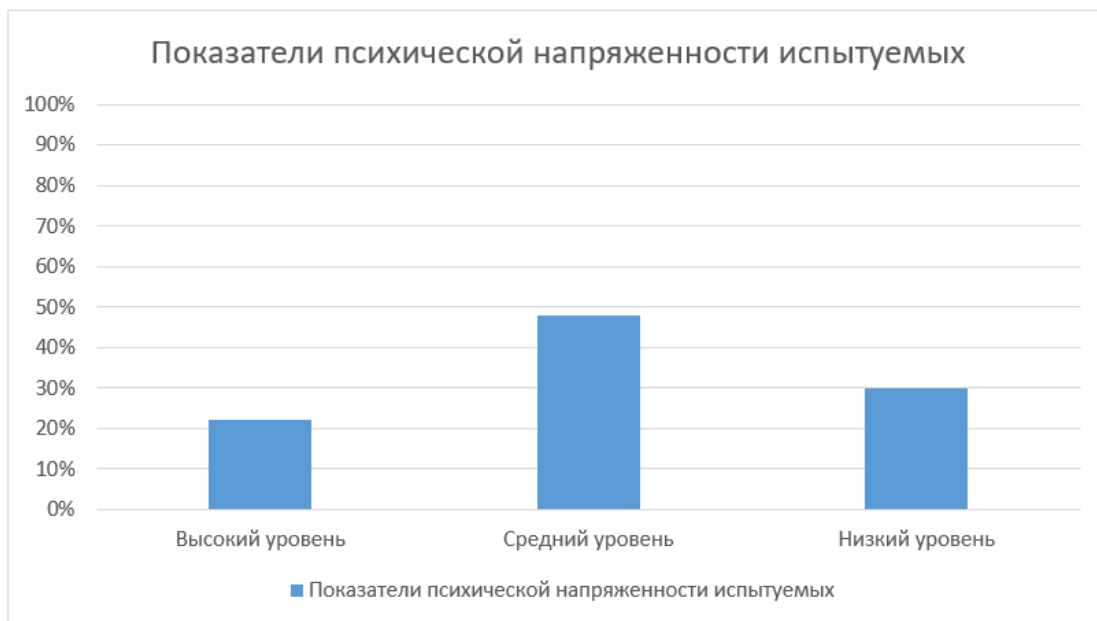


Рис. 1. Показатели психической напряженности (в % от числа опрошенных)

Полученные результаты указывают на то, что у 30% испытуемых выявлен низкий уровень стресса. Средний уровень проявляется среди 48% от общего числа опрошенных, а 22% имеют высокий уровень стресса. Исходя из наличия среднего уровня психической напряженности уже можно предположить, что более половины от общего количества респондентов испытывают негативное влияние

стресса. Это может выступать одной из основных причин снижения эффективности деятельности и ухудшению физического состояния организма.

Исследование особенностей переживания стресса проведено при помощи опросника «Диагностика состояния стресса» А.О. Прохорова. Показатели уровней регуляции при стрессе среди респондентов представлены на рис. 2.

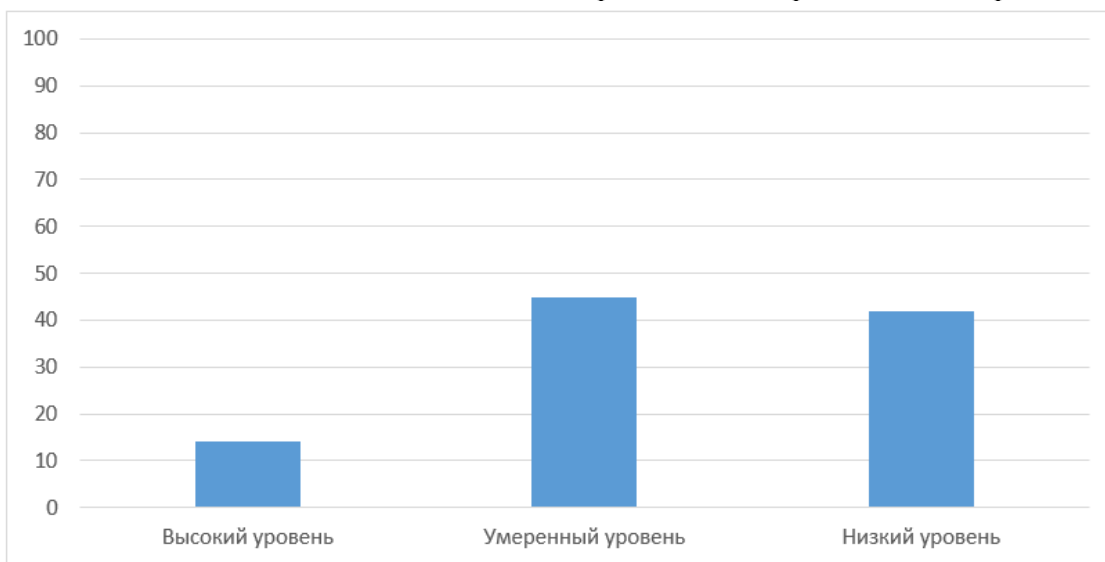


Рис. 2. Показатели эмоциональной лабильности и степени саморегуляции в стрессовых ситуациях (в % от числа опрошенных)

Низкий уровень регуляции в ситуации стресса обнаружен у 42% испытуемых. Это может проявляться в их быстром переутомлении, моральном истощении при воздействии стрессогенных факторов. Как следствие, предполагается даже потеря контроля над собой. Умеренный уровень регуля-

ции выявлен среди 45% опрошенных. Педагогические работники с умеренным уровнем регуляции в стрессовой ситуации, возможно, не всегда могут сохранить самообладание в стрессовой ситуации, однако способны держать себя в руках и в течение более длительного времени сохранять спокойствие

при возникновении нештатных ситуаций. От общего количества респондентов среди 14% наблюдается высокий уровень регуляции. Педагоги, включенные в эту группу, проявляют сдержанность, хладнокровность, умеют управлять своими эмоциями и поведением. При возникновении стрессовой ситуации склонны ориентироваться на

решение проблемы.

Изучение доминирующих способов преодоления трудностей в условиях неспецифического стресса при помощи методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, адаптированный вариант Т.А. Крюковой). Полученные данные представлены на рис. 3.

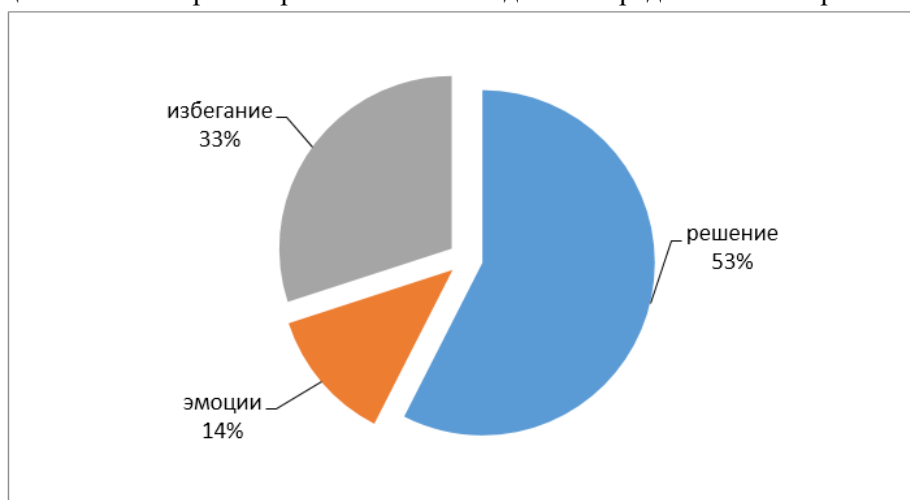


Рис. 3. Доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии (в % от числа опрошенных)

Полученные результаты указывают на тот факт, что большая часть опрошенных использует копинг, ориентированный на решение проблем. В данную группу по итогам проведенной диагностики вошло 53% опрошенных. Отталкиваясь от теории Л.А. Китаева-Смыка, педагоги из данной группы выстраивают свою деятельность так, чтобы снизить напряжение, возникающее в следствие воздействия среды. В поведенческом плане это выражается в желании испытуемых снижать ценность и значимость проблемы, самостоятельно справляться со своими чувствами и концентрации внимания на поиск решения, способствующего устранению факторов, провоцирующих стресс. У 33% от общего количества респондентов преобладает стратегия «бегство-избегание». Педагогам, включенным в данную группу, свойственно стремление ухода от возникшей проблемы или ее игнорирование. В поведенческом аспекте это выражается избегание конфликтных ситуаций, несвоевременное принятие решений или максимальное затягивание ответов и ответственных решений. Всего 14% педагогов обладают копингом, направленным на эмоции. Данному копингу присуща смена отношения к стрессовой ситуации, следствием которого выступает снижение эмоционального напряжения. Но по определенным причинам, сама проблемная ситуация не решается. Поведенческим аспектом данного копинга может выступать стремление найти «союзника» и обсу-

дить с ним сложившуюся ситуацию. Помимо этого, могут быть эмоциональные переживания, которые проживает человек определенное время, после чего теряет чувствительность к ситуации или принимает ее без стремления что-либо изменить.

Для осуществления корреляционного анализа был использован коэффициента ранговой корреляции Спирмена, с помощью которого можно установить связь доминирующей копинг-стратегией с показателями психической напряженности и эмоциональной лабильности. Корреляционный анализ показал, что высокий уровень саморегуляции коррелирует с копингом, направленным на решение проблем ($r=0,51$) и имеет обратную связь с копингом, направленным на эмоции ($r=-0,50$) на однопроцентном уровне значимости. Это может говорить о том, что люди, хорошо контролирующие свое поведение в стрессовой ситуации, достоверно чаще стремятся решать возникающие трудности, ведут себя сдержанно, не поддаваясь эмоциям и контролируя собственное поведение.

Также, копинг, направленный на решение проблем связан с низким и средним уровнями напряженности (0,44 и 0,45 соответственно) на пятипроцентном уровне значимости, что позволяет нам предположить, что при доминировании данной стратегии испытуемые в ситуациях стресса стремятся искать наиболее удачное решение существующей проблемы, что позволяет им лучше адап-

тироваться к рабочим нагрузкам, не испытывая негативных проявлений стресса.

При слабом уровне самоконтроля люди чаще используют копинг-избегание, что подтверждается коэффициентом корреляции равном 0,34 (при $p=0,05$). Также нами была выявлена связь данной стратегии с высоким уровнем напряженности. Это может говорить о том, что такие испытуемые могут пребывать в состоянии психического дискомфорта и нуждаться в психологической разгрузке. В период стресса такие сотрудники способны терять контроль над собой, быстро переутомляться, и, чтобы избежать подобных перегрузок, стремятся игнорировать возникающие проблемы, отрицать их и, возможно, уходить в фантазирование.

Проведенное исследование позволило установить взаимосвязь между стратегией, направленной на решение проблем и высоким уровнем саморе-

гуляции в ситуации стресса, а также низким уровнем напряженности. Преобладание стратегии избегания коррелирует с низким уровнем саморегуляции и высоким уровнем напряженности. А преобладание стратегии, направленной на эмоции, связано прямой связью с умеренным уровнем напряженности и обратной с высокой степенью самоконтроля.

Проведенное исследование показало, что изучаемая нами проблема стресса и совладания с ним, является актуальной в педагогической среде. Навык адаптации к стрессогенным воздействиям может выступить эффективным инструментом в профилактике эмоционального выгорания, а полученные результаты могут помочь педагог-психологу при разработке программ по профилактике эмоционального выгорания среди педагогических работников.

Литература

1. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический проект, 2009. 943 с.
2. Лазарус Р. Психологический стресс и процесс совладания с ним. М.: Наука, 1998. С. 343 – 457.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
4. Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972. 123 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 23 с.
6. Parker, I., Endler, N. If it changes, it might be unstable: Examining the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire // Psychological Assessment. 1993. Vol. 5. № 3. P. 361 – 368.
7. Paulhan I. Le concept de coping // Annee psychol. 1992. № 4. P. 315 – 319.
8. Pearlin L.I., Schooler C. The structure of coping // J. of Health and Social Behavior. 1978. Vol. 19. P. 2 – 21.

References

1. Kitaev-Smyk L.A. Psihologiya stressa. Psihologicheskaya antropologiya stressa. M.: Akademicheskij proekt, 2009. 943 s.
2. Lazarus R. Psihologicheskij stress i process sovladaniya s nim. M.: Nauka, 1998. S. 343 – 457.
3. Nikol'skaya I.M., Granovskaya P.M. Psihologicheskaya zashchita u detej. SPb.: Rech', 2000. 507 s.
4. Sel'e G. Na urovne celogo organizma. M.: Nauka, 1972. 123 s.
5. Sel'e G. Stress bez distressa. M.: Progress, 1979. 23 s.
6. Parker, I., Endler, N. If it changes, it might be unstable: Examining the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire. Psychological Assessment. 1993. Vol. 5. № 3. P. 361 – 368.
7. Paulhan I. Le concept de coping. Annee psychol. 1992. № 4. P. 315 – 319.
8. Pearlin L.I., Schooler C. The structure of coping. J. of Health and Social Behavior. 1978. Vol. 19. P. 2 – 21.

*Radionov G.A., Senior Lecturer,
Institute of Education Development of the Irkutsk region*

COPING STRATEGY OF TEACHERS WITH VARIOUS STRESS EXPERIENCES

Abstract: this article presents an empirical study devoted to the study of coping strategies for teachers with different characteristics of experiencing stress. According to the results obtained, it was revealed that the behavior of the majority of the studied teachers is aimed at resolving the situation and solving problems. At the same time, among teachers with a dominant problem-solving strategy, there is a connection with a high level of self-regulation in a situation of stress and a low level of tension. In subjects with a predominance of the avoidance strategy, there is a correlation with a low level of self-regulation and a high level of tension. Teachers who have expressed a strategy aimed at emotions have a direct relationship with a moderate level of tension and feedback with a high degree of self-control.

Keywords: stress, experiencing stress, coping strategies, teachers