

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

2022, Том 3, №7

Подписано к публикации: 28.07.2022

Главный редактор журнала

Целковников Борис Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

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

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

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

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

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

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

Сенюгинева Наталья Анатольевна (РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент

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

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

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

«Педагогическое образование» включен в список ВАК с 31.01.2022г., Elibrary.ru.

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

Свидетельство о регистрации СМИ: Эл № ФС77-81756 выдан 09 сентября 2021г. Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN 2712-9950 (online)

Е-mail: info@po-journal.ru

Сайт: <http://po-journal.ru>

© Педагогическое образование, 2022

Содержание

Ань Бин, Сюй Хун, Ли Вэньгэ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК	7-12
Аббасова Л.И. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	13-16
Балакшина Л.Ю., Бородкина Е.Ю. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 16-18 ЛЕТ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	17-20
Гао Цзиньци ВКЛАД ШОСТАКОВИЧА В ВИОЛОНЧЕЛЬ	21-27
Колчина В.В., Черепихина Р.Д. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	28-32
Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В., Корнеев Д.Н. ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	33-36
Леонтьева И.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	37-42
Пирязева Е.Н. ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА	43-47
Колчина В.В., Кожина Е.В. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА	48-52
Сизая С.А. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	53-57
Соловьева Н.Ю., Згоржельская С.С. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ	58-62
Шкитронов М.Е., Ерцев С.И. ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ХАРАКТЕРА (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ)	63-66
Веселовская Ю.А., Шмакова А.П., Сидорова Н.В. ONLINE-СЕРВИСЫ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ	67-70

Козьма М.П., Романова Л.Г., Власова Е.А. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТИХОВ И ПЕСЕН В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	71-74
Куленко Е.А. РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ТЕХНОЛОГИЙ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	75-80
Кучумова Г.В. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	81-85
Ли Сисян ДИСТАНЦИОННЫЕ ШКОЛЫ РИСОВАНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ	86-89
Герасимова В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ	90-92
Лукьянова А.В., Серебрякова П.В. К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ИНТЕРЕСЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ	93-98
Маслова Ю.В. КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	99-103
Синь Фувэнь О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТИПА ЛИЧНОСТИ	104-108
Скрыльникова И.Е. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	109-112
Чжан Шуан О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТРАДИЦИОННОГО ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА КИТАЯ В ЕДИНСТВЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ И ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	113-116
Беляева Л.В. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА БАЗЕ ПРОГРАММЫ ПРИОРИТЕТ 2030	117-121
Будникова О.С. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСКОГО И НРАВСТВЕННОГО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	122-127
Галиахметова А.Т. ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ПОДХОДА К СУЩНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПОНЯТИЯ «ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ» И МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ДАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	128-132
Герасимова В.А. ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В САМООБРАЗОВАНИИ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	133-135

Ляшенко А.А., Ляшенко А.Н. ИННОВАЦИОННЫЕ СТАНДАРТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОНЦЕПТОВ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ	136-144
Четвергова Ю.А., Калашникова О.Г., Талыпова А.Ч. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	145-150
Ли Янь ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	151-155
Кононова О.А., Зарубина Р.В., Петрушенко С.А., Подберезный В.В. ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К РОДИНЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В ФОКУСЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	156-159
Литвинов С.В. ТЕХНОЛОГИИ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	160-164
Лябах Н.Н., Малишевская Н.А. ОРГАНИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ	165-173
Ван Мэнчжу ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	174-178
Солопанова О.Ю., Целковников Б.М. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТОНОЛОГИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛА	179-183
Фу Лей ИГРА ПО МЕТОДИКЕ К. ОРФА В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КИТАЯ	184-188
Занозина Ю.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД	189-193
Копытко В.Н. ПРИМЕНЕНИЕ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ	194-197
Фоменко Е.Е., Минакова О.А., Беяева Л.Ю. ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К РАЗВИТИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	198-205
Васиченко К.В. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	206-209

Ельцова О.В. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ УЧИТЕЛЯМИ И УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	210-215
Зиганшин Ф.Н., Зиганшина С.Ф. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	216-219
Зыкова А.Д. МЭШ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМОКОРРЕКЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	220-225
Копытко В.Н. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ	226-230
Корчагина Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ	231-239
Рустамова Ю.Ф. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»: СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО УЧЕБНИКА	240-244
Тимофеева Ю.А. ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ	245-248
Ван Шусянь ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	249-257
Курданова Х.М., Лоова Э.С. РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	258-261
Люй Цзялинь ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ	262-266

Ань Бин, аспирант,
Сюй Хун, профессор,
Ли Вэньгэ, профессор,

Харбинский политехнический университет, Китай

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Исследование поддержано грантом программы реформы образования пров. Хэйлуцзян «Практика подготовки высококвалифицированных кадров технического перевода "Русский язык+" на основе стратегии "Один пояс, один путь"» и грантами программ реформы образования ХПУ «Механизм подготовки выдающихся кадров технического перевода в условиях Новых гуманитарных наук» (21НХ0304) и «Построение курса «Научно-технический перевод» для магистрантов вузов в новую эпоху» (JPPY2021054)

Аннотация: руководствуясь основными задачами построения Новых гуманитарных наук, в статье интерпретируется ориентация междисциплинарной специальности научного русского языка и ключевая концепция подготовки кадров, выдвинутая в «Учебном руководстве по специальности русского языка для бакалавриата в высших учебных заведениях» в трех аспектах: определения, цели обучения и пути подготовки, выявляется, что подготовка русскоязычных специалистов должна быть интегрирована со стратегией развития Новых гуманитарных наук и культивировать универсальных русскоязычных профессионалов. В ней излагается, что междисциплинарная цель подготовки технических специалистов русского языка состоит в том, чтобы развивать обширный международный кругозор и межкультурное сознание, солидную многоязычную научную подготовку, превосходные кросс-композитные профессиональные способности и комплексный путь глубокой интеграции информационных технологий и иностранного языка. Необходимо углубить реформу образования и преподавания иностранных языков; усовершенствовать систему обучения и механизм оценки кадров, владеющих иностранными языками, а также определить цели обучения кадрам, владеющим иностранными языками, что будет иметь определенные последствия для глубокого понимания и реализации «Руководства» и способствовать развитию русской профессиональной коннотации, характерное развитие и инновационное развитие.

Ключевые слова: новые гуманитарные науки, подготовка технических кадров, ориентация, концепция, путь

Высшее образование в области иностранных языков в Китае вступило в новую эпоху строительства гуманитарных наук в новом направлении. Делать акцент на перекрестную интеграцию между различными дисциплинами и комплектность являются важной чертой гуманитарных наук в новом направлении [14]. В построении Новых гуманитарных наук на первый план выдвигаются «три новых» – новые характеристики, новые стандарты и новые дисциплины [18]. Руководствуясь концепцией Новых гуманитарных наук, здесь главным образом рассматривается определение, цель и звено подготовки междисциплинарных специалистов по иностранным языкам, глубже объясняются коннотация, характеристика и методы подготовки междисциплинарных специалистов по русскому языку технического профиля, а также активно продвигается развитие профессионального образования в области русского языка.

Профессиональная ориентация подготовки кадров русского языка технического профиля

С 1970-х и 1980-х годов государственная система обучения иностранным языкам подготовила большое количество высококвалифицированных специалистов в области иностранных языков и литературы. Тем не менее, традиционная система изучения иностранного языка всегда имела проблемы недостаточной диверсификации, специализации и междисциплинарного характера.

Начиная с 21-го века международные обмены и сотрудничество стали более глубокими и обширными, а тенденция подготовки кадров становится все более междисциплинарной и сложной [4]. Хотя политика обучения иностранным языкам является лишь одним из аспектов национальной языковой политики [8], тем не менее, это связано с реальной необходимостью распространения культуры «взаимосвязи», и это больше связано с национальным резервом кадров в области иностранных языков для решения возможных международных чрезвычайных ситуаций в будущем.

Чтобы адаптироваться к изменениям в новой ситуации, необходимо проложить путь для того, чтобы язык и специалисты по иностранным языкам взяли на себя ведущую роль [19]. Обучение и резервирование

кадров в области иностранных языков имеют важное значение, а подготовка высококвалифицированных и инновационных специалистов в области иностранных языков очень актуальна [23]. Это не только согласование развития Новых гуманитарных наук и социальных потребностей, но и требование развития дисциплин русского языка и осуществление основных особенностей профессионального образования по русскому языку. Уровень создания учебных дисциплин определяет уровень построения специальности [15]. Интеграция нескольких отраслей наук имеет особое значение для развития высококвалифицированных кадров в области иностранных языков в нашей стране.

Комплексная научно–техническая специальность по русскому языку не может следовать за специальностью «Русский язык и литература» или автоматически переносить традиционные идеи гуманитарного образования, она должна идти «в ногу со временем» и измениться с заострения внимания на гуманитарное образование в концепцию всестороннего качественного образования [13]. Научно–технические специальности по русскому языку должны быть ориентированы на научно–технический прогресс и развитие эпохи, с удовлетворением потребностей страны и общества в качестве внутренней движущей силы. Руководствуясь решением практических проблем и развитием инновационного потенциала, основанного на решении проблем, он послужит качественному открытию нашей страны для внешнего мира в новую эпоху и созданию «Сообщества единой человеческой судьбы».

Концепция подготовки специалистов по русскому языку научно–технического профиля

В Древнем Китае часто говорили: «Правители мира – в одаренных», всестороннее развитие является важным показателем специалистов, основа обучения кадров лежит на моральных качествах. Мы поощряем студентов, изучающих иностранные языки, иметь смелость брать на себя ответственность и всегда быть благодарным.

1) Определение междисциплинарных кадров русского языка научно–технического профиля.

Универсальные специалисты – это многоязычные и междисциплинарные кадры, которые «умеют знают язык, понимают национальные условия и специализируются в определенных областях» [21]. Одной из основных задач построения Новых гуманитарных наук является подготовка междисциплинарных кадров. Подготовка междисциплинарных специалистов по русскому языку научно–технологического профиля является одним из эффективных способов содействия созданию Новых гуманитарных наук по специальностям, изучающим иностранные языки. В «Государственном стандарте качества преподавания иностранных языков и литературы в бакалавриате в высших учебных заведениях обычного типа» указывается, что междисциплинарные специалисты в области иностранного языка относятся к «специалистам в области иностранного языка, которые обладают твердыми базовыми навыками владения иностранным языком и профессиональными базовыми знаниями, обладают человеческими качествами, чувством патриотизма, хорошими межкультурными и коммуникативными навыками, умением понимать инновационный потенциал, а также быть компетентными для работы в смежных областях». (Сформулировано Руководящим комитетом высших учебных заведений Министерства образования в 2018 году.) Владение иностранным языком должно сочетаться с «базовыми знаниями определенной специальности, по которой выпускники могут работать» [24]. В настоящее время междисциплинарные специалисты в области иностранного языка в нашей стране в основном делятся на две категории – междисциплинарные и полилингвистические [9]: первое относится конкретно к междисциплинарному типу «иностранное языки + специальность», например, «русский язык + космонавтика», который пересекается за пределами дисциплины; второе относится к полилингвистическому типу «иностранное языки + иностранное языки», например, «русский + английский», который пересекается внутри дисциплины. Очевидно, что специалисты по русскому языку научно–технического профиля относятся к междисциплинарным. В настоящее время появилось множество моделей обучения иностранным языкам, таких как «иностранное языки + специальность», «иностранное языки + непрофилирующая дисциплина» и «иностранное языки + иностранное языки» [2].

В сфере «междисциплинарных кадров в области иностранного языка» существует огромный разрыв, и обучение соответствующих кадров является наиболее важной проблемой сейчас и в будущем [3]. Следует подчеркнуть, что основой обучения междисциплинарных специалистов являются прочные базовые навыки владения русским языком, и доминирующее положение русского языка; «главное и второстепенное» знание русского языка и другие профессиональные знания не могут быть отведены на второй план, а обучение русского языка и профессиональных знаний не должно быть на среднем уровне [5].

2) Цели подготовки междисциплинарных специалистов по русскому языку научно–технического профиля

С развитием экономической глобализации в 21 веке и продвижением революции в области информационных технологий продолжают появляться междисциплинарные дисциплины. В условиях дальнейшего

расширения открытости Китая в новый период и строительства «Одного пояса и одного пути» в текущей национальной стратегии срочно требуются высококвалифицированные специалисты [10].

Цель обучения – это конкретизация образовательной цели. Это требования к обучению различных специальностей, сформулированные в сочетании с образовательной целью, социальными требованиями и характеристиками обучаемого. «Один пояс и один путь», «Университеты мирового класса и первоклассные специальности» выдвинули более высокие требования к подготовке «междисциплинарных специалистов в области иностранных языков» [1], и подготовка «междисциплинарных кадров в области иностранного языка» также является неизбежной мерой для активной адаптации к требованиям реформы преподавания иностранных языков в условиях Новых гуманитарных наук [7]. Построение Новых гуманитарных наук подчеркивает инновационность метода обучения кадров, а не полный отказ от традиционной модели обучения, наоборот оптимизацию и совершенствование на основе наследования [6]. Поэтому «мы должны проявить инициативу, чтобы адаптироваться к изменениям, изменить философию образования, поддерживать "открытую, интегрированную и разнообразную концепцию обучения кадров" [22], корректировать и улучшать цели и спецификации обучения кадров и постепенно переходить к развитию междисциплинарных кадров при условии обеспечения качественного преподавания иностранного языка»

Материалы и методы: Пути подготовки специалистов по русскому языку научно-технического профиля основанное в Китае стратегическое, обращенное в будущее позиционирование требует, чтобы кругозор знаний специалистов был глубоким и широким. Это требует ясности основных качества образования с помощью трех стратегических основ и предоставления учащимся более независимого выбора для обеспечения и поддержки достижения цели обучения.

1) Надежная многоязычная научная грамотность.

Повышение качества подготовки специалистов в конечном итоге должно быть реализовано в рамках реформы образования и преподавания. На основе курсов повышения базовых языковых навыков учебные заведения должны уделять особое внимание развитию научной грамотности студентов, навыков межкультурного общения и знания нескольких языков. Структура владения вторым языком, предложенная Стерном [25], описывает три уровня владения вторым языком, а именно уровень знаний, навыков и уровень использования, что помогает нам углубить наше понимание структуры владения иностранным языком.

Специалисты должны обладать базовой структурой знаний по научно-техническим дисциплинам, а учащимся необходимо глубоко расширить знание в области физики, математики, информатики и так далее. Следовательно, подготовка специалистов должна осуществляться путем создания системы учебных программ, которая укрепляет соответствующие научно-технические знания и языковые навыки, расширяет соответствующие модули общего курса по истории науки и техники, а также следует стимулировать студентов к пониманию научно-исследовательских произведений на русском языке и способствовать студентам к пересказу научно-технических докладов на русском языке, а также использовать различные практические возможности для улучшения навыков межкультурного общения студентов.

2) Высокие профессиональные способности.

«Область мастерства» относится к необходимости владения специалистами определенными видами профессиональных знаний, помимо языковых навыков. Учитывая традиционную модель обучения русскому языку, которая ограничивается изучением языка и литературы, а также базовым языковым навыкам, способности студентов в межпрофессиональных областях и профессиональном переводе явно недостаточны. В свете этой проблемы мы должны твердо усвоить суть системы обучения кадров, ориентированной на будущее, в обучении специалистов, владеющим иностранными языками, и стремиться к интеграции и объединению утилитарных и гуманитарных ценностей.

«Комплексная» относится к развитию междисциплинарных качеств у студентов, включая междисциплинарную осведомленность и мышление, а также проблемно-ориентированную осведомленность и т.д. Развитие способности к междисциплинарному обучению требует умения хорошо разбираться и интегрировать знания и методы различных дисциплин, а также расширять базу знаний. Междисциплинарное мышление должно не только обладать умозрительной способностью нескольких дисциплин, но и устанавливать умозрительную способность в междисциплинарных науках.

3) Глубокая интеграция информационных технологий и обучения иностранных языков.

Подготовка специалистов должна совместить науку о данных с гуманитарными науками, интегрировать преимущества информационных технологий и внедрять инновации в таких областях, как искусственный интеллект. Эпоха искусственного интеллекта предусматривает совершенствование обучения кадров, владеющим иностранными языками. Возможность технической поддержки, глубокая интеграция информационных технологий и преподавания иностранных языков могут значительно повысить качество и эффективность преподавания.

Подготовка специалистов должна способствовать реформированию моделей подготовки кадров и методов обучения путем глубокой интеграции информационных технологий и преподавания иностранных языков, а весь процесс образования и преподавания должен быть оптимизирован с помощью технологии обработки больших данных. Благодаря инновациям в учебном контенте и методических средствах это будет стимулировать мотивацию учащихся к обучению, запустит глубокое обучение учащихся и способствует глубоким изменениям в преподавании русского языка, создавая лучшую учебную среду для автономного, междисциплинарного и исследовательского обучения.

Подготовка специалистов требует использования «искусственного интеллекта + технологии обработки данных» в преподавании учебных программ, а также использования языковых технологий для повышения эффективности преподавания. Языковые технологии могут более точно диагностировать способность учащихся к обучению и могут подбирать соответствующие учебную деятельность и учебный контент в соответствии с ошибками учащихся, предоставлять эффективные предложения по улучшению обучения и персонализировать эффективность обучения учащихся.

Новая эра наделила высшие учебные заведения новыми задачами и обязанностями, а также выдвинула новые требования к дисциплинам иностранного языка и обучению кадрам в области иностранного языка [17]. Подготовка специалистов по иностранным языкам должна перейти от преподавания иностранного языка к обучению иностранному языку с целью содействия межкультурным обменам и всестороннему развитию личности [11]. Подготовка кадров в области научных и технологических языковых дисциплин в условиях Новых гуманитарных наук должна прояснить основную ценность дисциплин иностранного языка как особенность гуманитарных наук, то есть, через незаметное влияние на духовный и культурный уровень людей, формируя «образовательный эффект» на людей [20]. Необходимо углубить реформу образования и преподавания иностранных языков; создать инновационную систему обучения кадров на иностранных языках и комплексный механизм оценки кадров на иностранных языках [16], определить цели обучения кадров на иностранных языках и стремиться развивать группу специалистов с инновационным мышлением, широкими знаниями и способностью к межкультурной коммуникации [12].

Литература

1. Cai Jigang. Conflict of foreign language education policies: compound talents or training of English majors // Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition). 2019. № 4. P. 1 – 6.
2. Cai Weiliang. Thoughts on Cultivating Foreign Language Talents-Rereading "Several Opinions on the Reform of Undergraduate Education for Foreign Language Majors in the 21st Century" // Foreign Languages. 2009. № 6. P. 30 – 35.
3. Dai Hui. Research on the training mode of internationalized compound foreign language talents under the background of "One Belt and One Road" // Journal of Changchun Normal University. 2018. № 37 (05). P. 129 – 133.
4. Deng Shiping, Wang Xuemei. Exploring a New Path for Foreign Language Talent Cultivation under the New Liberal Arts Background: A Review of the "Multilingual +" Excellent International Talent Training Forum under the New Liberal Arts Background // Shandong Foreign Language Teaching. 2020. № 41 (02). P. 133 – 135.
5. Du Ruiqing. The training and practice of compound foreign language talents // Foreign Language Teaching. 1997. № 2. P. 34 – 37.
6. Guo Yin. Ideological and Political Principles and Paths of Foreign Language Courses under the New Liberal Arts Background // Chinese Journal of Social Sciences. 2022. № 1. P. 11.
7. Guo Jinxiu. New liberal arts foreign language education reform and research on the cultivation of compound foreign language talents // Beijing: Metallurgical Industry Press. 2020. P. 1 – 2.
8. Hu Zhuanglin. Some Understandings of China's Foreign Language Education Reform // Foreign Language Teaching. 2015. № 36 (01). P. 52 – 55.
9. Jiang Hongxin. Reflections on the cultivation of compound talents for foreign language majors in the new era // China Foreign Languages. 2019. № 1. P. 11 – 14.
10. Liu Hong. The promulgation background, principles and new requirements of "Guidelines for the Teaching of Russian for Undergraduates in General Institutions of Higher Education" // Teaching Russian in China. 2020. № 39 (03). P. 1 – 7.
11. Liu Sen. English Teaching Based on Disciplinary Core Literacy: Reflections from the 2018 TESOL China Conference // Teacher Education Research. 2018 № 30 (05). P. 56 – 60.
12. Luo Siming. Disciplinary System and Innovative Talent Cultivation // Educational Research. 2009. № 30 (09). P. 46 – 51.

13. Ning Qi. Theory and Practice of Regional and Country Studies Talent Cultivation: Taking Peking University as an Example // *Foreign Languages*. 2020. № 3. P. 36 – 42.
14. Quan Jigang. The construction of new liberal arts promotes the innovation of foreign language talents training model // *Chinese Journal of Social Sciences*. 2022. № 3. P. 17.
15. Ren Ping. Research on the cultivation of compound foreign language talents in the context of new liberal arts // *Journal of Zhejiang University of Technology (Social Science Edition)*. 2022. № 21 (01). P. 87 – 92.
16. Sun Rufeng. Theoretical and practical research on the training mode of compound foreign language talents- Thinking about the evaluation mechanism // *Journal of Ningxia University (Humanities and Social Sciences Edition)*. 2004. № 3. P. 85 – 128.
17. Wang Le, Zhao Pei. The current situation and prospect of domestic research on foreign language talent training since the 21st century // *Foreign Language Teaching*. 2021. № 42 (03). P. 58 – 63.
18. Wang Lifei, Song Hailing. The concept and path of compound business English talent training under the guidance of new liberal arts // *Foreign Languages*. 2021. № 5. P. 33 – 40.
19. Wen Qiufang. The “One Belt, One Road” language talent training // *Language Strategy Research*. 2016. № 1 (02). P. 26 – 32.
20. Yan Zhijian. Attaching importance to liberal arts education and deepening liberal arts education reform: a review of the symposium on liberal arts reform in higher education // *China Higher Education*. 1996. № 9. P. 8 – 9.
21. Zhao Yang. Research on Multilingual Talent Cultivation under the Background of One Belt One Road. Beijing. Social Science Literature Publishing House, 2017. P. 8 – 9.
22. Zhang Shaojie. Practice the concept of foreign language talent training with openness, integration and diversity // *Modern Foreign Languages*. 2015. № 38 (01). P. 131 – 136+147.
23. Zhuang Zhixiang, Sun Yu, Liu Huachu, Yan Kai, Han Tianlin, Xie Yu. Exploring a Teaching Management Model Adapting to the Training of Internationalized Innovative Foreign Language Talents // *Foreign Languages*. 2012. № 5. P. 68 – 72.
24. He Qixin, Yin Tongsheng. Several opinions on the reform of undergraduate education for foreign language majors // *Foreign Languages*. 1998. № 4. P. 1 – 6.
25. Stern H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999. P. 4.

References

1. Cai Jigang. Conflict of foreign language education policies: compound talents or training of English majors. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*. 2019. № 4. P. 1 – 6.
2. Cai Weiliang. Thoughts on Cultivating Foreign Language Talents-Rereading "Several Opinions on the Reform of Undergraduate Education for Foreign Language Majors in the 21st Century". *Foreign Languages*. 2009. № 6. P. 30 – 35.
3. Dai Hui. Research on the training mode of internationalized compound foreign language talents under the background of “One Belt and One Road”. *Journal of Changchun Normal University*. 2018. № 37 (05). P. 129 – 133.
4. Deng Shiping, Wang Xuemei. Exploring a New Path for Foreign Language Talent Cultivation under the New Liberal Arts Background: A Review of the "Multilingual +" Excellent International Talent Training Forum under the New Liberal Arts Background. *Shandong Foreign Language Teaching*. 2020. № 41 (02). P. 133 – 135.
5. Du Ruiqing. The training and practice of compound foreign language talents. *Foreign Language Teaching*. 1997. № 2. P. 34 – 37.
6. Guo Yin. Ideological and Political Principles and Paths of Foreign Language Courses under the New Liberal Arts Background. *Chinese Journal of Social Sciences*. 2022. № 1. P. 11.
7. Guo Jinxiu. New liberal arts foreign language education reform and research on the cultivation of compound foreign language talents. Beijing: Metallurgical Industry Press. 2020. P. 1 – 2.
8. Hu Zhuanglin. Some Understandings of China's Foreign Language Education Reform. *Foreign Language Teaching*. 2015. № 36 (01). P. 52 – 55.
9. Jiang Hongxin. Reflections on the cultivation of compound talents for foreign language majors in the new era. *China Foreign Languages*. 2019. № 1. P. 11 – 14.
10. Liu Hong. The promulgation background, principles and new requirements of "Guidelines for the Teaching of Russian for Undergraduates in General Institutions of Higher Education". *Teaching Russian in China*. 2020. № 39 (03). P. 1 – 7.
11. Liu Sen. English Teaching Based on Disciplinary Core Literacy: Reflections from the 2018 TESOL China Conference. *Teacher Education Research*. 2018 № 30 (05). P. 56 – 60.

12. Luo Siming. Disciplinary System and Innovative Talent Cultivation. *Educational Research*. 2009. № 30 (09). P. 46 – 51.
13. Ning Qi. Theory and Practice of Regional and Country Studies Talent Cultivation: Taking Peking University as an Example. *Foreign Languages*. 2020. № 3. P. 36 – 42.
14. Quan Jigang. The construction of new liberal arts promotes the innovation of foreign language talents training model. *Chinese Journal of Social Sciences*. 2022. № 3. P. 17.
15. Ren Ping. Research on the cultivation of compound foreign language talents in the context of new liberal arts. *Journal of Zhejiang University of Technology (Social Science Edition)*. 2022. № 21 (01). P. 87 – 92.
16. Sun Rufeng. Theoretical and practical research on the training mode of compound foreign language talents- Thinking about the evaluation mechanism. *Journal of Ningxia University (Humanities and Social Sciences Edition)*. 2004. № 3. P. 85 – 128.
17. Wang Le, Zhao Pei. The current situation and prospect of domestic research on foreign language talent training since the 21st century. *Foreign Language Teaching*. 2021. № 42 (03). P. 58 – 63.
18. Wang Lifei, Song Hailing. The concept and path of compound business English talent training under the guidance of new liberal arts *Foreign Languages*. 2021. № 5. P. 33 – 40.
19. Wen Qiufang. The “One Belt, One Road” language talent training. *Language Strategy Research*. 2016. № 1 (02). P. 26 – 32.
20. Yan Zhijian. Attaching importance to liberal arts education and deepening liberal arts education reform: a review of the symposium on liberal arts reform in higher education. *China Higher Education*. 1996. № 9. P. 8 – 9.
21. Zhao Yang. Research on Multilingual Talent Cultivation under the Background of One Belt One Road. Beijing. Social Science Literature Publishing House, 2017. P. 8 – 9.
22. Zhang Shaojie. Practice the concept of foreign language talent training with openness, integration and diversity. *Modern Foreign Languages*. 2015. № 38 (01). P. 131 – 136+147.
23. Zhuang Zhixiang, Sun Yu, Liu Huachu, Yan Kai, Han Tianlin, Xie Yu. Exploring a Teaching Management Model Adapting to the Training of Internationalized Innovative Foreign Language Talents. *Foreign Languages*. 2012. № 5. P. 68 – 72.
24. He Qixin, Yin Tongsheng. Several opinions on the reform of undergraduate education for foreign language majors. *Foreign Languages*. 1998. № 4. P. 1 – 6.
25. Stern H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999. P. 4.

*An Bing, Postgraduate,
Xu Hong, Professor,
Li Wenge, Professor,
Harbin Institute of Technology, China*

TRAINING MODEL FOR HIGHLY QUALIFIED RUSSIAN LANGUAGE SPECIALISTS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROFILE IN THE CONDITIONS OF THE NEW HUMANITIES

Abstract: guided by the main tasks of building New humanities, the article interprets the orientation of the interdisciplinary specialty of the scientific Russian language and the key concept of personnel training put forward in the “Textbook on the specialty of the Russian language for Bachelor’s degree in higher education institutions” in three aspects: definitions, learning goals and training paths, it is revealed that the training of Russian-speaking specialists should be integrated with the development strategy of New Humanities and cultivate universal Russian-speaking professionals. It states that the interdisciplinary goal of training technical specialists of the Russian language is to develop a broad international outlook and intercultural consciousness, solid multilingual scientific training, excellent cross-composite professional abilities and a comprehensive way of deep integration of information technology and a foreign language. It is necessary to deepen the reform of education and teaching of foreign languages; to improve the training system and the mechanism for evaluating personnel who speak foreign languages, as well as to determine the goals of training personnel who speak foreign languages, which will have certain consequences for a deep understanding and implementation of the "Guide" and contribute to the development of Russian professional connotation, characteristic development and innovative development.

Keywords: new humanities, training of technical personnel, orientation, concept, path

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме будущих педагогов. В статье раскрыты современные подходы к использованию метода проектирования в научном исследовании, обозначены направления нового видения проблемы педагогического проектирования профессиональной подготовке будущих педагогов. Раскрываются основные понятия педагогического проектирования как специальности в связи с проблемами качества образования и подготовки будущих педагогов. Выделено значение системных принципов в создании и актуализации желаемого образа будущего педагога. Методологическое преимущество синергетики заключается в том, что ее предмет охватывает всю целостность универсального процесса самоорганизации как этапов развития открытой системы – возникновение, изменение, усложнение в аспекте структурного образования. Другими словами, синергетическая парадигма является наиболее полной, трансдисциплинарной научно-методологической теорией. Анализ профессиональной деятельности педагога, благодаря синергетическому подходу, предоставляет возможность получить более точную картину работы успешного учителя и более точный и эффективный способ для анализа текущего и запланированного поведения будущих педагогов и учащихся. В статье проанализированы различные мнения исследователей педагогического проектирования в структуре профессиональной готовности что позволяет утверждать, что она является основополагающей для деятельности будущего педагога.

Ключевые слова: педагог, подготовка, готовность, подходы, проектирование, профессиональная подготовка, синергетика, педагогическое проектирование

Как справедливо отмечает И.Б. Романенко в исследовании «Антропология и философия образования: парадигмальный подход» [14]: «образовательная энергия эпохи концентрируется в теориях, принципах и методах обучения, которые передаются от учителей к учащимся». Образовательная парадигма характеризуется изначальной идеальностью, в данном смысле оставаясь моделью, она не только является отражением различных процессов действительности, но и с точки зрения обратной связи по-своему воздействует на саму действительность. «Человек, уже будучи рожденной как биологическое существо, с помощью образования как бы повторно рождается, присваивая себе образ той культурной традиции, к которой он приобщается» [14, с. 95].

Мысли о диалоге, сотрудничестве, совместном действии, необходимости понимания точки зрения друг друга, уважении к личности, формирующие ее развитие, все больше проникают в теорию и практику профессионального образования, приводя к интенсивной разработке новых подходов еще более четко обозначил проблему методологического кризиса образования.

XX век ознаменовался значительными изменениями в методологии познания. При этом понималось, что существующая структура знаний по предметам не позволяет реализовать единственный подход к решению сложных проблем, связанных с деятельностью систем высшего уровня организации: личность, образование, общество, так возникли идеи синергетики, теоретической кибернетики и др.

В отличие от междисциплинарного системного подхода первой половины XX века синергетическая парадигма не только «объединяет» предыдущие теории, а также и «обогащает» их. Это положение имеет название «синергия» (от греч. *συνεργός* – вместе действующий) – рост эффективности деятельности в результате синтеза, слияния отдельных частей в единственную систему за счет так называемого «усиливающего» эффекта. Часто вместо слова «синергия» используется понятие «синергетический эффект».

Это совокупное действие двух и более факторов, характеризующееся тем, что их совместное действие значительно превышает действие каждого отдельного компонента и их суммы. Это положение, в самом простом виде, может быть представлено тезисом «целое больше суммы отдельных его частей». Совместная деятельность нескольких групп людей организуются таким образом, что знаний и усилий, они взаимно усиливают друг друга.

Методологическое преимущество синергетики заключается в том, что ее предмет охватывает всю целостность универсального процесса самоорганизации как этапов развития открытой системы – возникновение, изменение, усложнение в аспекте структурного образования. Другими словами, синергетическая парадигма является наиболее полной, трансдисциплинарной научно-методологической теорией.

На основе этих позиций мы считаем, что синергетический подход наполняет новым содержанием и необходимостью подчеркнуть все то, что дала научная мысль для практического применения в современном образовании.

Поскольку педагогическое проектирование связано с социальной самоорганизацией и общей теорией, а общая теория социальной самоорганизации тесно связана с синергетической философией, то для квалифицированного обоснования предпосылок разработки теоретических основ в профессиональной подготовке будущих педагогов необходимым является анализ синергетического подхода.

В отечественном знании также имелись многочисленные предпосылки для формирования нового научного мировоззрения. Традиции, которые заложены А.А. Богдановым [4] и Л.И. Мандельштамом [11], получили новое звучание в контексте синергетики и стали основой для последующих разработок в этом направлении.

В исследовании социальных явлений синергетический подход изучали В.И. Андреев [1], О.Н. Астафьева [2], В.П. Бранский [3], В.М. Розин [13] и др.

Синергетические принципы в содержании профессиональной подготовки будущих учителей анализируются В.Г. Будановым [5], Е.Н. Князевой [9].

После определения Г. Хакеном общих черт синергетических систем – открытости, нелинейности и неуравновешенности [17], стало возможным считать, что любая педагогическая система является «открытой системой», то есть такой, которая не может быть абсолютно изолированной или замкнутой.

К значительной зависимости от исходных данных, показано что нелинейность приводит к тому что малые ошибки растут экспоненциально, и за определенный момент времени будущее состояние системы становится лишь ограниченно непредсказуемым. Объясним это утверждение в аспекте нашего исследования. Нелинейная зависимость начальных данных характеризуется разным уровнем подготовленности абитуриентов, разной степенью мотивации на профессию учителя, разным уровнем профессиональных способностей и т.д. Начиная с некоторого момента личностно-профессиональные маршруты будущих учителей (как осознанные, так и не осознанные) в субъект-субъектных взаимоотношениях начинают влиять на определение образовательных траекторий другими субъектами. Однако все траектории совпадают в аттракторе – окончании определенного этапа обучения и уже потом эти маршруты будущих учителей разбегаются в новых образовательных пространствах.

Личностно-профессиональный маршрут, через который педагог видит класс учащихся, определяет его ощущение, поведение и проектирует будущую деятельность. Синергетический подход предоставляет возможность определить новый более успешный личностно-профессиональный маршрут учителя и спроектировать его возможные изменения. Исходя из данных позиций, мы считаем, что синергетика может сыграть ключевую роль в развитии образования, также синергетический подход позволяет увидеть широчайшую панораму развития, и обращает внимания на детали и помогает осознать ее единство и разнообразие.

Анализ профессиональной деятельности педагога, благодаря синергетическому подходу, предоставляет возможность получить более точную картину работы успешного учителя и более точный и эффективный способ для анализа текущего и запланированного поведения будущих педагогов и учащихся.

Такой подход сосредоточен на текущем поведении и проектировании его в будущем, которое является составляющим личностно-профессионального маршрута, на индивидуальное фрактальное поведение массы учащихся и учителей. Принципы синергетического подхода как методологической основы педагогическое проектирование в профессиональной подготовке будущих педагогов нами конкретизированы по двум направлениям:

а) содержательном: ценностно-смысловой приоритет профессиональной деятельности как основы самосовершенствования; педагогического обеспечения изменения позиций (от студента – к специалисту); трансдисциплинарности содержания педагогического процесса; соединение социокультурного и субъектноличностного аспектов (социокультурного – профессии и студенческого возраста, субъектноличностного – профессионального и личностного самоопределения);

б) деятельностном: учет многообразия психологических механизмов освоения профессии; профессионально-деятельностное опосредствование.

В XXI ст. система профессиональной подготовки будущих педагогов высшей школы как правило находятся в переходной стадии своего развития, данная «системная переходность» пронизывает даже все сферы жизни человека, ее проявление присутствует на разных уровнях культуры, науки, образования, что создает в обществе ситуацию неопределенности и нестабильности. Такое положение характеризует с социокультурным обновлением, способствуя формированию нового типа культуры – информационной и коммуникативной.

Синергетическую парадигму, соглашаясь с В.Г. Будановим, который называет ее методологической ме-запарадигмой, мы будем понимать как синтетический, трансдисциплинарный подход относительно изучения открытых самоорганизующихся систем.

Можем отметить что синергетика предлагает принципиально современный подход к проектированию. Непосредственных тенденций ее развития, а также из понимания отдельных целей развития. Реализация интеграции содержания профессиональной подготовки будущих учителей на основе синергетического подхода позволит будущему учителю выстраивать вокруг одной общей еще много боковых траекторий (образовательных маршрутов), что позволит показать характер достоверности процессов, многообразия возможностей путей развития систем и способов управления ими.

Синергетический подход позволяет обеспечить инновационность образования высшей школы, а также высокое качество визуальных знаний, профессиональное развитие будущего специалист педагогической высшей школы через различные профессиональные дисциплины с учетом их междисциплинарных связей, следовательно, педагогическое проектирование в теории и практике профессиональной подготовки будущих педагогов основывается на принципе единства содержательного и деятельностного аспектов в открытой системе (что обеспечивает повышение эффективности учебной деятельности, а также способствует развитию педагогической компетентности) и нуждается в системном анализе.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань, 1998. 236 с.
2. Астафьева О.Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы: монография. М.: МГИДА, 2002. 295 с.
3. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Глобализация и синергетический историзм Спб.: Политехника, 2004. 400 с.
4. Богданов А.А. Тектология: всеобщая организационная наука: Кн. 2. М.: Экономика, 1989. 352 с.
5. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: ЛКИ, 2007. 232 с. (Синергетика в гуманитарных науках).
6. Винер Н. Творец и робот: обсуждение некоторых проблем, в которых кибернетика сталкивается с религией: пер. с англ. М.Н. Аронэ и Р.А. Фесенко. М.: Прогресс, 1986. 102 с.
7. Данилов Ю.А., Кадомцев Б.Б. Что такое синергетика? – «Нелинейные волны. Самоорганизация». М., 1983. 127 с.
8. Григорьева Т.П. Синергетика и Восток // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 90 – 102.
9. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 244.
10. Ласло Э. Век бифуркации // Путь. 2003. № 7. С. 31 – 39.
11. Мандельштам Л.И. Лекции по оптике, теории относительности и квантовой механике М.: Наука, 1972. 438 с.
12. Пуанкаре А. Принцип относительности // Настоящее и будущее математической физики. М.: Атомиздат, 1973. С. 27 – 44.
13. Розин В.М. О синергетике и природе современного мышления: отзыв на книгу „Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания” // Философские науки. 2004. № 4. С. 127 – 135.
14. Романенко И.Б. Антропология и философия образования: парадигматический подход // Философский век: альманах. Вып. 23. Ч. 3; СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2002. С. 87 – 96.
15. Суртаев П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 161 с.
16. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 254 с.
17. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам: пер. с англ. Ю.А. Данилова. М.: Мир, 1991. 191 с.

References

1. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitija: innovacionnyj kurs. Kazan', 1998. 236 s.
2. Astaf'eva O.N. Sinergeticheskij podhod k issledovaniju sociokul'turnyh processov: vozmozhnosti i predely: monografija. M.: MGIDA, 2002. 295 s.
3. Branskij V.P., Pozharskij S.D. Globalizacija i sinergeticheskij istorizm Spb.: Politehnika, 2004. 400 s.
4. Bogdanov A.A. Tektologija: vseobshhaja organizacionnaja nauka: Kn. 2. M.: Jekonomika, 1989. 352 s.

5. Budanov V.G. Metodologija sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii. M.: LKI, 2007. 232 s. (Sinergetika v gumanitarnyh naukah).
6. Viner N. Tvorec i robot: obsuzhdenie nekotoryh problem, v kotoryh kibernetika stalkivaetsja s religiej: per. s angl. M.N. Aronje i R.A. Fesenko. M.: Progress, 1986. 102 s.
7. Danilov Ju.A., Kadamcev B.B. Chto takoe sinergetika? – «Nelinejnye volny. Samoorganizacija». M., 1983. 127 s.
8. Grigor'eva T.P. Sinergetika i Vostok. Voprosy filosofii. 1997. № 3. S. 90 – 102.
9. Knjazeva E.N. Sinergeticheskij vyzov kul'ture. Sinergeticheskaja paradigma. Mnogoobrazie poiskov i podhodova. M.: Progress-Tradicija, 2000. S. 244.
10. Laslo Je. Vek bifurkacii. Put'. 2003. № 7. S. 31 – 39.
11. Mandel'shtam L.I. Lekcii po optike, teorii odnositel'nosti i kvantovoj mehanikeju M.: Nauka, 1972. 438 s.
12. Puankare A. Princip odnositel'nosti. Nastojashhee i budushhee matematicheskoj fiziki. M.: Atomizdat, 1973. C. 27 – 44.
13. Rozin V.M. O sinergetike i prirode sovremennogo myshlenija: otzyv na knigu „Kognitivno-kommunikativnye strategii sovremennogo nauchnogo poznanija”. Filosofskie nauki. 2004. № 4. S. 127 – 135.
14. Romanenko I.B. Antropologija i filosofija obrazovanija: paradigmaticeskij podhod. Filosofskij vek: al'manah. Vyp. 23. Ch. 3; SPb.: Sankt-Peterburgskij Centr istorii idej, 2002. S. 87 – 96.
15. Surtaev P.B. Paradigmy pedagogicheskoj nauki i praktiki: aspekt sosushhestvovaniija: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2006. 161 s.
16. Fedorova M.A. Pedagogicheskaja sinergetika kak osnova modelirovanija i realizacii dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2004. 254 s.
17. Haken G. Informacija i samoorganizacija: makroskopicheskij podhod k slozhnym sistemam: per. s angl. Ju.A. Danilova. M.: Mir, 1991. 191 s.

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

MODERN APPROACHES AS THE BASIS OF PEDAGOGICAL DESIGN IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract: the article is devoted to the actual problem of future teachers. The article reveals modern approaches to the use of the design method in scientific research, outlines the directions of a new vision of the problem of pedagogical design for the professional training of future teachers. The basic concepts of pedagogical design as a specialty are revealed in connection with the problems of the quality of education and training of future teachers. The importance of system principles in the creation and actualization of the desired image of the future teacher is highlighted. The methodological advantage of synergetics lies in the fact that its subject covers the whole integrity of the universal process of self-organization as stages of the development of an open system - the emergence, change, complication in the aspect of structural education. In other words, the synergetic paradigm is the most complete, transdisciplinary scientific and methodological theory. The analysis of the professional activity of a teacher, thanks to the synergetic approach, provides an opportunity to get a more accurate picture of the work of a successful teacher and a more accurate and effective way to analyze the current and planned behavior of future teachers and students. The article analyzes various opinions of researchers of pedagogical design in the structure of professional readiness, which allows us to assert that it is fundamental for the future teacher's activity.

Keywords: teacher, training, readiness, approaches, design, professional training, synergetic, pedagogical design

*Балакшина Л.Ю.,
Бородкина Е.Ю., доцент,
Северный арктический федеральный университет им. М.В. Ломоносова*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 16-18 ЛЕТ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация: научная новизна исследования в теоретическом плане представлена следующими результатами: конкретизировано понятие «социальная активность учащихся 16-18 лет с девиантным поведением»; выявлены закономерности, движущие силы, функции процесса формирования социальной активности учащихся 16-18 лет с девиантным поведением в период обучения; выявлены показатели и критерии социальной активности учащихся 16-18 лет с девиантным поведением, а также определены уровни социальной активности; определены факторы и условия социальной активности учащихся 16-18 лет с девиантным поведением. Впервые описаны возможности воспитательной среды как условия формирования социальной активности учащихся 16-18 лет с девиантным поведением. Практическая значимость исследования подтверждена апробацией и внедрением результатов основных положений ВКР на: XXIX Международной практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии»; Международной научно-практической конференции «Проблемы школьного образования в России и странах Европы»; научных практических конференциях; Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием «Психология и современный мир».

Ключевые слова: социальная активность, девиантное поведение, воспитательная среда, учащиеся 16-18 лет, модель, формирование

По данным Росстат, в России ежегодно наблюдается рост количества подростков и молодежи с девиантным поведением, которое носит асоциальный характер: различного рода правонарушения, употребление психотропных веществ, бродяжничество, сексуальная распущенность и т.п.

Согласно И.В. Змановской, девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, которое отклоняется от наиболее важных социальных норм и причиняет реальный ущерб самой личности или обществу, а также подобное поведение сопровождается социальной дезадаптацией [1].

Вопросом профилактики девиантного поведения и его коррекции у учащихся исследовались В.С. Соловьевым, А.В. Суворовым, С.А. Петренко, А.В. Мудриком, Б.Т. Лихачевым, И.А. Донцовым, В.П. Емельяновым и др. Представленные данные о психологических характеристиках учащихся, а именно 16-18 лет с девиантным поведением, свидетельствуют о том, что перед образовательным учреждением на сегодняшний день стоит важная задача – своевременно предотвратить отчуждение подростка от социальных институтов, профилактика негативного влияния среды, которая также способствует формированию и развитию девиантного поведения.

Именно общеобразовательное учреждение может стать тем самым социальным институтом, в котором будет осуществляться профилактика и коррекция девиантного поведения. Такие исследователи, как М.А. Галагузова, Е.В. Змановская, П.С. Самыгин доказали, что профилактика девиантного поведения происходит в процессе нравственного воспитания личности, которое, в свою очередь, базируется на формировании у подростков и молодежи такого качества личности, как социальная активность.

В соответствии с Федеральным законом от 5 апреля 2021г. №85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», формирование социальной активности гражданина России – важнейший фактор развития страны и обеспечения ее политической и экономической стабильности [3].

Вопросом социальной активности личности занимались такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская, В.З. Коган, С.Л. Рубинштейн. Опираясь на работы данных авторов, в нашем исследовании социальная активность личности – это субъектная, сознательная, целенаправленная, деятельность, в ее основе лежат такие качества личности, как: социальная ответственность, инициативность, предприимчивость, исполнительность, самостоятельность, требовательность к себе. Именно эти качества личности определяют и характеризуют степень персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности.

Исходя из выше сказанного, одним из направлений нашего исследования стало выявление особенностей сформированности социальной активности подростков 16-18 лет с девиантным поведением. Отталкиваясь от основных понятий темы «социальная активность» и «девиантное поведение» нами были подобраны методи-

ки, позволяющие выявить особенности сформированности социальной активности учащихся 16-18 лет с девиантным поведением.

Так, для анализа поведенческого окружения и определения склонности к девиантному поведению нами была использована диагностика склонности к отклоняющемуся поведению, автор А.Н. Орел. Согласно результатам диагностики, большинство учащихся (66%) склонны к преодолению социальных норм и правил, а также к аддиктивному поведению. Также, большинство учащихся (58%) склонны к саморазрушению и делинквентному поведению. Для этой группы учащихся характерны такие показатели, как: низкая ценность собственной жизни; различные формы аутоагрессивного поведения; склонность к риску, которая выражается в потребности в острых ощущениях; садомазохистские тенденции; а также готовность подростков к делинквентному поведению, которое при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка. Из 12 человек, 4 склонны к низкому волевому контролю эмоций, агрессии и насилию.

Для измерения социальной активности мы использовали методику изучения социализированности личности учащихся по М.И. Рожкову, предназначенную для выявления уровня социальной активности. Согласно результатам методики, по 20% учащихся экспериментальной группы имеют низкий и средний уровень; 60% учащихся имеют низкий уровень.

Результаты данного эксперимента показали, что учащиеся 16-18 лет с девиантным поведением имеют низкий уровень сформированности социальной активности. Одной из причин полученных данных, на наш взгляд, является отсутствие в теории и практике каких – либо разработок воспитательной среды, которая могла бы выступить условием формирования социальной активности у данной категории учащихся.

Вопросом изучения воспитательной среды занимались такие ученые, как С.В. Дубовицкая, И.Л. Беккер, Л.И. Новикова, И.Н. Попова, Н.Е. Щуркова и др. Авторами доказано, что воспитательная среда не только выполняет функцию связи с другими социальными институтами, но и выступает в роли пространства для преобразовательной деятельности и раскрывает положения средового подхода к воспитанию. Вслед за Н.Е. Щурковой под воспитательной средой мы понимаем совокупность социально-ценностных обстоятельств, которые окружают учащегося и влияют на его личностное развитие, а также содействуют его вхождению в современную культуру» [4]. Согласно Н.Е. Щурковой, в структуру воспитательной среды входит: предметно-пространственное окружение, поведенческое, событийное и информационно-культурное окружение.

Рассмотрим более детально компоненты воспитательной среды:

1. Предметно-пространственное окружение: предметное содержание, включающее в себя предметы и материалы, составляющие предметную обстановку; пространственная организация предметного содержания, включающая планировку помещения, его оснащение и освещение.

2. Поведенческое окружение: единая карта поведения, которая характерна для обучающихся в той или иной школе, за счет превалирования определенных поведенческих форм: характер совместной деятельности детей и педагогов; интонации в обращении, которые установились в школе; позы при диалоге; мимика и жесты при беседе; отдельные поступки обучающихся; характер протекающих конфликтов и способы их разрешения.

3. Событийное окружение: события, в которые вовлечены обучающиеся. Данные события служат основанием для жизненных выводов, предметом оценки, поводом к раздумью.

4. Информационно-культурное окружение: методическое обеспечение времени детей, которое включает в себя организацию учебного процесса, организацию перемен; оснащение библиотеки; комплекс учебно-воспитательной работы.

Анализируя психолого-педагогические исследования, мы, к сожалению, не обнаружили данных, раскрывающих воспитательную среду как условие формирования социальной активности учащихся 16-18 лет с девиантным поведением. На формирующем этапе эксперимента, мы предположили, что разработанная нами модель воспитательной среды, может стать одним из эффективных условий профилактики и коррекции девиантного поведения и будет способствовать формированию социальной активности у обучающихся 16-18 лет, при соблюдении ряда условий:

1. В поведенческое окружение включить систему тренинговых занятий по профилактике и коррекции склонностей к девиантному поведению; систему тренинговых занятий по развитию социально-активных качеств личности.

2. В событийное окружение включить систему воспитательной работы, включающей в себя основные направления деятельности согласно ФГОС, которые будут реализовываться через применение методики КТД с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

3. В информационно-культурное окружение включить сопровождение обучающихся посредством индивидуального психолого-педагогического маршрута.

Разработка и внедрение этих условий позволила спроектировать модель воспитательной среды. Модель представлена в форме арки, и включает в себя структуру воспитательной среды с ее разработанными нами компонентами, внутри среды находится учащийся с девиантным поведением. Компоненты девиантного поведения: склонность к преодолению социальных норм; саморазрушение, агрессия, низкий волевой контроль, аддиктивное и делинквентное поведение.

Согласно результатам диагностики, большинство учащихся ЭГ (66%) на констатирующем этапе были склонны к преодолению социальных норм и правил, а также к аддиктивному поведению. В то время как, учащиеся из КГ показали 50% и 36% соответственно. При включении в образовательный процесс ОУ разработанной нами модели данные шкал изменились. Большинство учащихся из ЭГ (59%) показали высокий уровень сформированности социальной активности, параллельно большинство учащихся из КГ (43%) показали средний уровень сформированности социальной активности. Для учащихся с высоким уровнем социальной активности, характерно проявление, социальной ответственности, предприимчивости, самостоятельности, инициативности, исполнительности. Учащиеся занимают субъектную, деятельностную позицию, активны.

Таким образом, разработанная и апробированная нами модель оказалась эффективной. На основании вышеизложенного, мы можем утверждать, что в результате включения в образовательный процесс ОУ нашей разработки у детей не только повысился уровень сформированности социальной активности, но каждый учащийся освоил тот или иной опыт социально-активной деятельности, который он свободно может использовать в самоопределении и самореализации.

Эффективность нашего исследования подтверждена результатами контрольного эксперимента. Выдвинутая нами гипотеза исследования подтверждена. В ходе работы была реализована цель и решены все поставленные задачи.

В рамках теории нами впервые описаны возможности воспитательной среды, которая является одним из ведущих условий формирования социальной активности у обучающихся 16-18 лет с девиантным поведением.

В рамках практики эффективность разработанной модели мы подтвердили апробацией и внедрением результатов ее основных положений на Международных научно-практических конференциях, Всероссийской научной конференции.

В заключение, мы предполагаем, что результаты нашего исследования могут стать отправной точкой для формирования социальной активности у обучающихся с девиантным поведением. Данная практика может быть использована в общеобразовательных учреждениях и стать одним из способов снижения количества детей подросткового и юношеского возраста с отклоняющимся поведением.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. М., 1987.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.
<http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo>
4. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998. 234 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Tipologija aktivnosti lichnosti v social'noj psihologii. Psihologija lichnosti i obraz zhizni. M., 1987.
2. Abul'hanova K.A. Psihologija i soznanie lichnosti: Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 1999. 224 s.
3. Konceptija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii.
<http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo>
4. Shhurkova N.E. Praktikum po pedagogicheskoj tehnologii. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 1998. 234 s.

*Balakshina L.Yu.,
Borodkina E.Yu., Associate Professor,
Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov*

TO THE QUESTION ABOUT THE PECULIARITIES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS ORGANIZATIONS AS THE CONDITIONING OF THE SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS AGED 16-18 WITH DEVIANT BEHAVIOR

Abstract: the scientific novelty of the research in theoretical terms is represented by the following results: the concept of "social activity of students aged 16-18 with deviant behavior" is specified; the regularities, driving forces, functions of the process of formation of social activity of students aged 16-18 with deviant behavior during the learning period are revealed. Indicators and criteria of social activity of students aged 16-18 with deviant behavior were identified, as well as levels of social activity were determined; factors and conditions of social activity of students aged 16-18 with deviant behavior were determined. For the first time, the possibilities of the educational environment are described as conditions for the formation of social activity of students aged 16-18 with deviant behavior. The practical significance of the research is confirmed by the approbation and implementation of the results of the main provisions of the GQW at: XXIX International Practical Conference "Scientific discussion: issues of pedagogy and psychology"; International scientific and practical Conference "Problems of school education in Russia and Europe"; scientific practical conferences; All-Russian Scientific Conference of students, postgraduates and young scientists with international participation "Psychology and the modern world".

Keywords: social activity, deviant behavior, educational environment, students aged 16-18, model, formation

*Гао Цзиньци,
Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова*

ВКЛАД ШОСТАКОВИЧА В ВИОЛОНЧЕЛЬ

Аннотация: в настоящей статье проводится анализ творчества Д.Д. Шостаковича с точки зрения его вклада в виолончельное искусство. Автором приводится краткая характеристика стиля, а также отношение к рассматриваемому в настоящей работе музыкальному инструменту. Основой настоящего исследования стал Концерт для виолончели ми бемоль, в котором просматриваются влияния других композиторов, уважаемых Д.Д. Шостаковичем. Было установлено, что вклад Шостаковича в развитие виолончельного искусства состоит в интересе композитора в творчестве других музыкальных деятелей, таких как Сен-Санс, Прокофьев, Малер и т.д. При анализе Концерта для виолончели ми-бемоль было установлено, что Прокофьев обладает высоким чувством баланса, в результате чего виолончель становится основным инструментом композиции, который вступает в гармоничный диалог с другими исполняемыми партиями. Концерт также отмечен разреженной аранжировкой виолончельной партии, ложными гармониками и басовой партии. Также стиль композиции похож на серьезную русскую музыку. Причина быть благодарным Шостаковичу заключается в том, что он написал данный концерт. Это могло вдохновить других композиторов с энтузиазмом относиться к темному тону виолончели – не просто думая о способах звукоизвлечения, – но сочиняя что-то совершенно уникальное для этого теплого и мощного инструмента.

Ключевые слова: Виолончель, музыка, влияние, Шостакович, Малер, концерт

Творчество и личность Д.Д. Шостаковича является уникальным явлением в мире музыкальной культуры России. Композитор сочинял в рамках многих жанров, таких как: сочинения для театра, вокальная, камерно-инструментальная музыка, хоровые произведения, музыку к театральным постановкам и кинофильмам. Шостакович также внес большой вклад в виолончельное искусство, написав большое количество композиций, которые являются частью современного репертуара исполнителей XX и XXI в.

В связи с этим необходимо охарактеризовать Концерт для виолончели ми-бемоль Шостаковича. Его можно рассматривать в связи с интересом Шостаковича к музыке других композиторов. При сочинении этого концерта он изучил для обучения все известные концерты для виолончели. Как ни странно, его любимым, как он сказал Ростроповичу, был Концерт Сен-Санса №1 ля минор. Для него это было «лучшее произведение с точки зрения структуры, продолжительности и оркестрового баланса» [1, с. 112].

Имея это в виду, интересно отметить, что концерт Сен-Санса обычно длится от восемнадцати до двадцати минут, а концерт Шостаковича длится примерно от двадцати пяти до двадцати шести минут. В то время как Сен-Санс использует трехчастную форму, хотя и такую, в которой каждая часть следует без перерыва, Шостакович использует четыре части, причем первая идет отдельно, а последние три продолжают без паузы. Третья часть Шостаковича, представляющая собой расширенную каденцию для солиста, является чертой, отличающей ее от Сен-Санса и в основном объясняющей разницу в продолжительности. По словам Ивашкина, этой части в первом наброске концерта не было, поэтому первоначальный замысел композитора напоминал бы традиционную структуру быстро-медленно-быстро [3]. Хотя части могут быть не идентичны структурно, на Шостаковича, возможно, повлиял циклический возврат Сен-Сансом вступительного материала в финале.

В своей оркестровке Шостакович также явно отметил превосходное чувство равновесия Сен-Санса, которое всегда оставляет место для виолончели. Вместо того, чтобы включать большой оркестр, как это типично для его симфоний, в Концерте для виолончели Шостакович опускает медные духовые, за исключением солирующей валторны, которая занимает довольно заметное место, а для перкуссии используются только литавры и челеста, которые используются ограниченно. Как видно из Примера 1 ниже, когда виолончель находится в низком диапазоне, он редко пишет для оркестра и старается не писать в том же регистре, что и виолончель. Тем не менее, у рассматриваемого инструмента больше возможностей выступать в высоких позициях на струне ля, и он пользуется этим, включив больше оркестра, как показано в Примере 2.



Рис. 1. Пример 1

Рис. 2. Пример 2

Как указано в интервью «Советской культуре», особое влияние на это произведение оказала «Концертная симфония» Сергея Прокофьева для виолончели с оркестром, написанная в 1952 г. и также посвященная Ростроповичу [10]. Шостакович ясно дал понять Ростроповичу и другим о своем увлечении произведением Прокофьева, даже заявив, что он износил свою пластинку до такой степени, что она больше не будет играть. Ростропович также отметил, что композитор не пропускал ни одного исполнения Концертной симфонии [1, с. 119]. Л.А. Мазель был совершенно убежден в какой-то связи между двумя произведениями и любил указывать на эту мысль: «Я подчеркиваю это, поскольку в некоторых изданиях написано, что они [Прокофьев и Шостакович] были полными противоположностями друг друга. Но это не совсем так. Правда, настоящими друзьями они тоже не были, это были очень разные личности; но каждый из них относился к музыке другого с огромным уважением» [6, с. 104].

По крайней мере, две особенности композиций Прокофьева, по-видимому, оказали непосредственное влияние на концерт Шостаковича. Ростропович вспоминал об увлечении Шостаковича громким ударом литавр в конце произведения, памятно сыгранным в одном спектакле одноногим фронтовиком: «Слава, как этот одноногий стучал в барабан! Этим последним ударом он остановил все!» [2, с. 69]. Ростропович не сомневался, что семь ударов литавр в конце собственного концерта Шостаковича были вдохновлены этим

моментом. И хотя это, конечно, не единственные две композиции, заканчивающиеся литаврами, в обоих случаях они внезапно прерывают особенно неистовый пассаж солиста в верхнем регистре.

Еще одной вдохновляющей особенностью Концертной симфонии, по-видимому, было сочетание виолончели с челестой, которое реализуется во время медленной части третьей части. Шостакович упомянул эту партию Ростроповичу как особенность, которая ему нравилась. По сравнению с Прокофьевым, использование Шостаковичем челесты в его концерте заметно более поразительно. В каждой композиции появление челесты занимает низшую точку динамической интенсивности. Однако, в то время как Прокофьев использует его в середине части, просто добавляя красок пассажи, в котором струнные и деревянные духовые также сопровождают соло виолончели, Шостакович использует его в одном из самых глубоких моментов концерта, в конце медленной второй части. Это происходит после страстной кульминации. Когда интенсивность нисходит, виолончель повторяет свое появление в этой части, но на этот раз использует призрачные ложные гармоникки. Затем на фоне приглушенных струнных челеста вступает в диалог с виолончелью, создавая эффект диалога.

Концерт для виолончели также демонстрирует огромное влияние Густава Малера на стиль Шостаковича. По словам композитора Кшиштофа Мейера, Шостакович часто с энтузиазмом отзывался о Малере и, казалось, не мог выбрать любимую симфонию этого композитора, потому что он так высоко их всех оценивал. «Но, – заявил он, – если бы кто-нибудь сказал мне, что мне осталось жить всего один час, я бы захотел послушать последнюю часть “Песни о земле”» [5, с. 264].

Любовь Шостаковича к Малеру была подкреплена его дружбой с русским музыковедом Иваном Соллертинским, написавшим первую русскоязычную книгу о Малере в 1932 г. Соллертинский считал, что музыка Малера соответствует марксистско-ленинской философии. В 1941 г. он прочитал лекцию «Исторические типы симфонической драматургии», в которой провел линию от симфоний Бетховена к симфониям Малера и Чайковского и к современным советским композиторам-симфонистам, включая Шостаковича. Бетховен был образцовым симфонистом для Соллертинского, как и для советских композиторов в целом [9, с. 112]. Точно так же, как ученики Вагнера и Брамса считали, что они следуют духу Бетховена, а их коллеги – нет, Соллертинский видел эпический и героический дух Бетховена, воплощенный в Малере, но чувствовал, что Бетховена предали большинство композиторов-романтиков. Соллертинский считал, что буржуазная революция в Европе дала благодатную почву для эпических симфоний Бетховена, но субъективное прославление индивидуальности в романтизме девятнадцатого века сделало невозможным создание более настоящих эпических произведений [8, с. 44].

Однако Соллертинский обнаружил, что Малер и Чайковский менее субъективны, чем другие симфонисты-романтики. Он отмечал гротескное искажение музыкального материала у Малера, под которым имел в виду «глубоко гуманное чувство, замаскированное самозащитной маской шутства» [8, с. 46]. Он видел в этом искажении образец включения юмора в симфонию и приводил собственную Шестую симфонию Шостаковича в качестве примера этого искаженного лиризма. Малер рассматривал каждую симфонию как целый мир с универсальным охватом, включающим в себя различные темы и жанры, а Соллертинский считал, что советская симфония должна следовать этому образцу [8, с. 49]. Шостакович, похоже, соглашался с этой идеей, о чем свидетельствует его собственное эклектичное использование стилей.

Влияние Малера можно увидеть во всех произведениях Шостаковича. Например, можно провести параллель между формами Пятой симфонии обоих композиторов. Вступительная тема каждой симфонии, играемая трубой у Малера и низкими струнами у Шостаковича, напоминающая, но не основная тема формы сонаты-аллегро, используемой в композиции. Первичный сюжет в обоих случаях спокойный и, наоборот, лирический. Затем вступительный материал возвращается как ритурнель в обеих симфониях, приобретая независимость различными способами. В симфонии Шостаковича, например, она превращается во вторую тему. Кроме того, Вторая и Третья симфонии Шостаковича следуют примеру Малера: они начинаются в одной тональности, а заканчиваются в другой. Обе имеют революционную тематику – Симфония №2 «Октябрю» прославляет Ленина и Октябрьскую революцию, а Симфония №3 «Первомайская» «выражает праздничный дух мирного строительства», по словам Шостаковича [8, с. 52]. Поскольку обе симфонии изображают большие перемены в обществе, существует программная функция, выполняемая тем, что они начинаются в одной тональности и в конечном итоге достигают другой. Концерт для виолончели, с другой стороны, начинается и заканчивается в ми-бемоль, хотя заключительная часть начинается соль минор.

И Малер, и Шостакович были эклектичными композиторами, вписывавшими в свою музыку самые разные стили. На собственный эклектизм Шостаковича, несомненно, повлияла его работа как пианиста немого кино, так и кинокомпозитора. Малер известен сочетанием несочетаемых стилей, особенно сочетанием серьезной, даже эмоционально болезненной музыки с легкомысленным материалом, не связанным с музыкой «высокого искусства», и такого рода сочетания можно увидеть у Шостаковича. Для Малера эта склонность,

по-видимому, коренится в событии из его детства, когда он бежал от ожесточенной ссоры своих родителей, а снаружи столкнулся с шарманкой, играющей счастливую венскую мелодию «О мой милый Августин». Малер часто использует подобные сопоставления в своей музыке и тривиальные стили – не только популярную музыку, но и военные марши и крики птиц, – чтобы включить повседневную жизнь в свои всеобъемлющие симфонические миры. Классический пример такого использования Малером – третья часть его Первой симфонии, которая использует мелодию «Братец Яков» в минорном ладе как похоронный марш. Другой пример – во второй части его Пятой симфонии, где в какой-то момент трагический персонаж прерывается легким маршем.

Шостакович использовал подобные примеры в своей музыке, и хотя эта практика не может быть отнесена к одному жизненному событию, вполне вероятно, что она каким-то образом связана с его жизнью. Возможно, как заметил А. Б. Каплан в отношении Малера, он осознал, что «нет более эффективного способа подчеркнуть трагедию, чем противопоставить ей банальное и непристойное» [4, с. 95]. Кроме того, Шостакович должен был остро осознавать двойственность частной и общественной жизни. Хотя социализм исходил из того, что цели и благополучие личности совпадают с целями и благополучием государства, Шостакович в результате своих публичных преследований понял, что советское государство может обернуться против личности, подчеркивая тем самым индивидуальность. Эту изоляцию разделял Малер, который сказал: «Я трижды бездомный, как уроженец Богемии в Австрии, как австриец среди немцев, как еврей во всем мире. Всегда незваный гость, которого никогда не приветствуют» [7, с. 318].

Четвертая симфония Шостаковича характеризуется как яркий пример малерианского стиля Шостаковича как из-за ее огромного размаха, так и из-за эклектики. За открывающим похоронным маршем финала третьей части, который имеет интересное сходство с мелодией похоронного марша Пятой симфонии Малера, следуют скерцо и танцевальные стили. Тарускин видит в финале прямую отсылку к Малеру – это тихий растянутый вывод, который следует за кульминацией, заканчивающейся арфой и челестой [11, с. 415]. Похожий пример сопоставления в Концерте для виолончели можно найти в центральной части второй части, показанной в Примере 3. Эта очень грустная музыка, в основном состоящая из романтической текстуры с преобладанием струнных, на несколько тактов меняется на аккомпанемент деревянных духовых. Хотя хроматическая гармония подчеркивает эмоциональную природу музыки, стиль аккомпанемента кажется менее серьезным.



Рис. 3. Пример 3

Первая часть Концерта для виолончели в целом представляет собой образец несоответствия стилей. Как первоначально указывал Шостакович, это «веселый марш» [1, с. 53], хотя требуется большая наивность, чтобы удовлетвориться этим объяснением. Интенсивный хроматизм, мотивное повторение, скорее нервное или настойчивое, чем мелодичное, и отказ оставаться в маршевом двойном метре подрывают всякую жизнерадостность. Первая часть содержит еще одно сопоставление, хотя и другого характера, чем второе движение. Как видно из примера 4, Шостакович сочетает механические восьмые ноты деревянных духовых инструментов с экспрессионистски агрессивными аккордами соло виолончели. Эти две части относятся соответственно к первой и второй темам движения, хотя в этом отрывке обе потеряли свой первоначальный характер.



Рис. 4. Пример 4

Влияние Малера также можно увидеть в отдельных пассажах Шостаковича с музыкальным материалом, аналогичным примерам Малера. Один пример можно увидеть в финале. Необходимо также указать на сходство между лжем Малера «Проповедь святого Антония рыбам» и второй частью скерцо Пятой симфонии Шостаковича. Как видно из примеров 5 и 6, часть данного отрывка имеет интересное сходство мелодической формы, а также ритмического содержания с темой из финала концерта для виолончели, которая начинается при изменении размера на 3/8. Шостакович любил самоцитирование, и Малер явно разделял эту склонность, ибо на основе данного приема он построил и скерцо своей 2-й симфонии.



Рис. 5. Пример 5



Рис. 6. Пример 6

Похожую параллель можно увидеть в конце медленной второй части концерта для виолончели, в которой присутствует описанный ранее диалог между виолончелью в ложных гармониках и челестой. Другой примечательной особенностью этого отрывка являются восьмые ноты скрипки с приглушенными звуками, которые создают туманный фон для этого диалога. Стейнберг упомянул подобное использование в «Песне о Земле» Малера, общепризнанно любимом музыкальном произведении Шостаковича. Аналогичный отрывок, на который он ссылается, несомненно, есть во второй части («Одинокий осенью»). Хотя это и не прямая цитата, восьмые ноты, исполняемые приглушенными скрипками, снова служат фоном для нескольких сольных инструментов, в данном случае это гобой, кларнет и фагот. Примеры 7 и 8 иллюстрируют это сходство. Одиночество, описанное в названии, ощущается за счет разреженной аранжировки и мягкой динамики. Сюжет Шостаковича, безусловно, тоже создает ощущение одиночества, и даже более серьезного, чем у Малера. Это достигается еще более разреженной аранжировкой, ложными гармониками виолончели и басовой партией, которая либо отсутствует, либо статична в этом разделе.

Рис. 7. Пример 7



Рис. 8. Пример 8

В результате можно сделать вывод, что вклад Шостаковича в развитие виолончельного искусства состоит в интересе композитора в творчестве других музыкальных деятелей, таких как Сен-Санс, Прокофьев, Малер и т.д. При анализе Концерта для виолончели ми-бемоль было установлено, что Прокофьев обладает высоким чувством баланса, в результате чего виолончель становится основным инструментом композиции, который вступает в гармоничный диалог с другими исполняемыми партиями. Концерт также отмечен разреженной аранжировкой виолончельной партии, ложными гармониками и басовой партии. Также стиль композиции похож на серьезную русскую музыку. Одна большая причина быть благодарным Шостаковичу заключается в том, что он написал данный концерт. Это могло вдохновить других композиторов, таких как Лигети и Васкс, с энтузиазмом относиться к темному тону виолончели – не просто думая о способах звукоизвлечения, – но сочиняя что-то совершенно уникальное для этого теплого и мощного инструмента.

Литература

1. Ардов М.В. Великая душа. Воспоминания о Дмитрие Шостаковиче. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2008. 270 с.
2. Афанасьева О.В. Мстислав Ростропович. Любовь с виолончелью в руках. М.: Алгоритм, 2017. 208 с.
3. Ивашкин А. Дмитрий Шостакович // Музыкальная библиотека. URL: <http://kompozitor.su/books/item/f00/s00/z0000011/st016.shtml> (дата обращения: 20.05)
4. Каплан А. Б., Барсова И. А. Густав Малер и Россия // Вестник культурологии. 2008. № 2. С. 94 – 97.
5. Кшиштоф М. Шостакович. Жизнь. Творчество. Время. М.: АСТ, 2019. 608 с.
6. Мазель Л.А. О некоторых чертах творчества и личности Шостаковича // Советская музыка. 1977. № 9. С. 104 – 105.
7. Малер Г. Письма. Воспоминания. М.: Музыка, 1964. 636 с.
8. Соолертинский И.И. Избранные статьи о музыке. М.: Искусство, 1946. 144 с.
9. Шостакович Д.Д. Письма И.И. Соолертинскому. СПб.: Композитор, 2006. 300 с.
10. Шостакович Д.Д. Творческие планы Дмитрия Шостаковича // Советская культура. 1959. 6 июня.
11. Taruskin R. Defining Russia Musically. Princeton: Princeton University Press, 2001. 600 p.

References

1. Ardov M.V. Velikaja duha. Vospominanija o Dmitrii Shostakoviche. M.: B.S.G.-Press, 2008. 270 s.
2. Afanas'eva O.V. Mstislav Rostropovich. Ljubov' s violonchel'ju v rukah. M.: Algoritm, 2017. 208 s.
3. Ivashkin A. Dmitrij Shostakovich. Muzykal'naja biblioteka. URL: <http://kompozitor.su/books/item/f00/s00/z0000011/st016.shtml> (data obrashhenija: 20.05)
4. Kaplan A. B., Barsova I. A. Gustav Maler i Rossija. Vestnik kul'turologii. 2008. № 2. S. 94 – 97.
5. Kshishtof M. Shostakovich. Zhizn'. Tvorchestvo. Vremja. M.: AST, 2019. 608 s.
6. Mazel' L.A. O nekotoryh chertah tvorchestva i lichnosti Shostakovicha. Sovetskaja muzyka. 1977. № 9. С. 104 – 105.
7. Maler G. Pis'ma. Vospominanija. M.: Muzyka, 1964. 636 s.
8. Soolertinskij I.I. Izbrannye stat'i o muzyke. M.: Iskusstvo, 1946. 144 s.
9. Shostakovich D.D. Pi'sma I.I. Sollertinskomu. SPb.: Kompozitor, 2006. 300 s.
10. Shostakovich D.D. Tvorcheskie plany Dmitrija Shostakovicha. Sovetskaja kultura. 1959. 6 ijunja.
11. Taruskin R. Defining Russia Musically. Princeton: Princeton University Press, 2001. 600 p.

*Gao Jinqi,
Saratov State Conservatory named after L.V. Sobinov*

SHOSTAKOVICH'S CONTRIBUTION TO THE CELLO

Abstract: this article analyzes the work of D.D. Shostakovich from the point of view of his contribution to the cello art. The author gives a brief description of the style, as well as the attitude to the musical instrument considered in this work. The basis of this study was the Cello Concerto in E flat, in which one can see the influences of other composers respected by D.D. Shostakovich. It was found that Shostakovich's contribution to the development of cello art was the composer's interest in the work of other musical figures such as Saint-Saens, Prokofiev, Mahler, etc. balance, as a result of which the cello becomes the main instrument of the composition, which enters into a harmonious dialogue with other performed parts. The concerto is also noted for the sparse arrangement of the cello part, false harmonics and bass part. Also, the style of the composition is similar to serious Russian music. The reason to be grateful to Shostakovich is that he wrote this concerto. This may have inspired other composers to become enthusiastic about the dark tone of the cello – not just thinking about how to produce it - but writing something completely unique to this warm and powerful instrument.

Keywords: Cello, music, influence, Shostakovich, Mahler, concert

*Колчина В.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский государственный экономический университет,
Черепихина Р.Д., ассистент,
Инженерная академия,
Российский университет дружбы народов*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в современном информационном обществе жизнь сопровождается быстрым устареванием и обновлением знаний различного уровня. Помимо этого, знания увеличиваются в объёме, это приводит к тому, что у будущих специалистов должны быть сформированы такие важные свойства, как самостоятельность, инициативность, находчивость, умение принимать решения в кратчайшие сроки и с максимально высоким результатом. Все это неосуществимо, если индивид не способен к творческой и независимой работе, а значит, развитие творческих способностей и активность личности является неотъемлемой частью ее развития на протяжении всего периода жизни. Внимание к этой проблеме приобретает огромные масштабы, и к решению ее прилагают усилия во многих странах мира. Специфика современного общества такова, что многие ранее значимые виды деятельности, дававшие неоспоримое конкурентное преимущество (например, логическое мышление, энциклопедические знания и т.п.), на данном этапе либо не дают его вовсе, либо данное преимущество становится куда менее значительным. Это обусловлено в первую очередь изменением специфики коммуникаций и развитием информационных технологий, которые позволили автоматизировать и упростить многие аспекты человеческой деятельности, единственный аспект, который в обозримом будущем не может быть автоматизирован, – это творчество. Вышесказанное делает крайне значимым актуализацию формирования творческих способностей, прежде всего у будущих специалистов, для которых они могут стать весомым подспорьем в рамках будущего профессионального становления. Особую значимость развитие творческих способностей играет в студенческом возрасте, поскольку именно студентам в самом ближайшем будущем предстоит реализация в рамках профессиональной деятельности.

Ключевые слова: способности, творчество, психолого-педагогическое сопровождение, компетентностный подход, критическое мышление

Важно отметить, что ключевым условием оптимального развития способностей является перманентность и непрерывность, поэтому крайне важно организовать для развития творчества такую среду (за счет учета условий и подбора эффективных методов развития), которая имела бы максимальный развивающий потенциал, а значит – необходимо обеспечить соответствие каждого сегмента данной среды (образовательного, семейного и т.п.) развивающим целям. Это диктует необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса формирования творческих способностей. Тем самым изучение специфики развития творческих способностей студентов является крайне актуальным направлением теоретических и прикладных исследований.

Для подтверждения вышесказанного можно сослаться на компетентностный подход, интегрированный в систему высшего образования всего за несколько лет и ставший причиной инновационных изменений, затронувших самые основы данного уровня образовательной вертикали.

Стремление к развитию своих педагогических навыков, потребность в непрерывном профессиональном саморазвитии и результативном применении своих творческих ресурсов, в грамотном взаимодействии с главными профессиональными вызовами и эффективном функционировании претендуют на роль основных факторов, способствующих профессиональному росту преподавателя.

Важнейшей траекторией совершенствования профессионализма педагогов является развитие их творческих способностей, критического мышления, способностей эффективно решать нестандартные задачи. Творческие способности (творческое мышление, креативность, креативная компетентность, данные понятия тождественны в рамках данной работы и в целом такой подход характерен для современных исследований творчества), в структуру которых входит способность преодолеть любую, даже самую сложную проблему – это обязательные элементы системы, именуемой педагогическим творчеством. Педагог, преподающий в среднем или высшем учебном заведении, должен не только адекватно воспринимать организационные и методические аспекты своей дисциплины, но и помогать своему подопечному развиваться, расти над собой, объясняя ему значимость интеллектуальной гибкости и предприимчивости в непрерывно трансформирующейся социальной и экономической реальности. Кроме того, учителю и преподавателю нужно обладать навыками и

умениями, позволяющими подобрать «золотой ключик» к любому учащемуся, научиться видеть и правильно интерпретировать самые неоднозначные сферы в просвещении и воспитании детей. Кроме того, следует подчеркнуть, что с помощью элементов творчества педагог должен вызывать у школьников или студентов живой интерес к разным процессам и явлениям, повышать уровень их мотивации при освоении объемных теоретических фрагментов, оценивать знания не формально, а креативно, с долей фантазии. Это диктует необходимость изучения креативности, как диагностируемого параметра и индикатора развития творческих способностей в русле профессиональной компетентности педагога.

В философском представлении предмет творчества может быть результатом деятельности как живой, так и неживой природы, как людей, так и их окружения, и представляться в значимом для общества виде. Современные исследователи в области педагогики и психологии рассматривают творчество как процесс, основным смыслом которого является самореализация человека, а не его материальные достижения. Д.Б. Богоявленская, А.В. Ермолаева-Томина, В.А. Крутецкий, Я.А. Пономарев и другие пришли к выводу, что самостоятельная деятельность обучающихся выступает важнейшей предпосылкой становления творческой личности (далее – ТЛ), и утверждают, что творческий процесс – это есть результат мыслительной работы человека [3].

У творческих способностей и креативности нет универсальной дефиниции и построенной на ее основе модели или теории, из-за чего соответствующие понятия не имеют четких границ. В связи с этим авторы статьи трактуют креативность с опорой на разные концепции и подходы, в рамках которых она позиционируется в качестве процесса, результата, воздействия социума и индивидуальной характеристики. Для определения того, чем является творчество, необходимо рассмотреть сущность и специфику ТЛ.

С точки зрения основной части исследователей, когнитивной деятельности ТЛ присуще прежде всего такое полезное качество, как любознательность, дополняемая значимыми мотивационными факторами – стремлением получать новые сведения, новые эмоции и открывать для себя новые грани привычной реальности. Кроме того, важное место занимают восприимчивость и инициативность, желание расширить границы собственных и общечеловеческих знаний. Творческие люди могут замечать нестандартное, особенное, недоступное большинству. Они постигают мироздание через естественную среду, изначальную реальность, не становясь жертвами социальных штампов и стереотипов. Открыто выражают свои эмоции, вместе с тем их эмоции неоднозначны. Эмоциональные процессы проявляются в порывистости, импульсивности, несдержанности. Негативные переживания резко уступают место позитивным и наоборот, что говорит о подвижности эмоциональной сферы. Так, радость и воодушевление – эмоции, служащие катализатором для творчества, сменяются грустью, тревогой, раздражением, затрудняющими проявление креативности. Для ТЛ характерны депрессии и субдепрессивные состояния, главным образом при отсутствии вдохновения или разительном расхождении результата со сложившимся в сердце идеалом.

Сомнения являются постоянным спутником творчества, удерживая обладателя дара от инерции, самоповторов, безвкусицы, желая почивать на лаврах и, следовательно, позволяя ему двигаться вперед, к новым вершинам и горизонтам.

Британский психолог Реймонд Кеттелл (Raymond Cattell) установил, что для учащихся с высоким уровнем креативности характерна ярко выраженная тревожность, однако они способны результативно противостоять ее отрицательным эффектам, приносящим вред творчеству. Также творческим людям свойственна эмоция удивления, которая готовит их к восприятию новых, не вполне типичных сведений [1].

Нужно подчеркнуть, что ряд авторов относит к чертам, присущим ТЛ, остроумие и чувство юмора. Манифестации этих качеств у творческого человека благоприятствует умение замечать противоречия и семантические конфликты, богатая фантазия, интуиция, апперцептивность – признаки ТЛ, отличающие ее от людей, не наделенных подобным даром.

Эмоциональная реакция, сопутствующая решению частной задачи, оказывает позитивное воздействие на успешность креативного процесса; с данной эмоцией напрямую связано такое качество ТЛ, как проницательность, поскольку имеет место апробация нового, еще не окончательно осмысленного подхода к реализации задач интеллектуального характера.

Несмотря на доступную информацию, сфера чувств и эмоций и их значение для раскрытия творческих возможностей полностью не проанализированы и предполагают продолжение исследований в данном направлении.

Волевые характеристики. Большое количество авторов рассматривали роль волевых характеристик индивида в креативном процессе. Нам удалось выявить, что настойчивость в достижении цели особенно позитивно воздействует на механизмы формирования творческой стратегии, причем одинаково положительно и на единоличные, и на коллективные разновидности творческой активности. Способность к самоконтролю создает условия для устранения отрицательных эмоциональных реакций, неотделимых от

творческого процесса, приносит пользу креативному мышлению и воображению в плане эффективности и инновационности. Другими качествами являются открытость, инициативность, энергичность, порывистость. Комплексные нравственно-волевые характеристики – независимость, собранность, ответственность и порядочность, тоже рассматриваются как значимые признаки ТЛ.

Согласно наблюдениям современного исследователя Вишняковой Н.Ф., ТЛ, как правило, позиционируют себя как неординарных, интуитивных, обладающих яркой фантазией, стремящихся к получению новых знаний. Также они считают себя эмоциональными, открытыми, готовыми к сложным профессиональным вызовам и наделенными хорошим чувством юмора [6].

Солдатов Е.А. выделяет такие черты ТЛ, как стремление к совершению важного выбора без посторонней помощи, способность поддерживать общение со сверстниками, вера в себя и терпимость к чужим мнениям и недостаткам [7]. Ее зарубежный коллега, уже упоминавшийся нами Кеттелл Р., указывает на совершенно другие свойства ТЛ: эмоциональную холодность, нонконформизм, амбициозность и сосредоточенность на собственном внутреннем мире. Кроме того, необходимо упомянуть о перфекционизме таких людей – их жестких, часто бескомпромиссных принципах, труднодостижимых целях, потребности в постоянном улучшении результатов собственного труда [2].

Следует подчеркнуть, что, в соответствии с концепцией Теплова М.Б., творческий потенциал характеризуется следующими особенностями: он представляет собой индивидуально-психологические возможности человека, определяет эффективность реализации определенных профессиональных функций; не ограничивается компетенциями, уже сформированными у данного индивида. Таким образом, креативность рассматривается как одна из сторон общего потенциала личности, то есть раскрытие творческих возможностей тем или иным путем (например, через привлечение к участию в культурно-массовых мероприятиях) будет способствовать их результативной демонстрации в иных областях (например, при преподавании профильных дисциплин студентам вуза).

Следовательно, под креативностью понимается умение личности генерировать нестандартные мысли, предлагать инновационные решения, уходить от мыслительных штампов.

Несмотря на повышенный интерес российских и иностранных ученых к проблеме креативности, общепризнанный подход к интерпретации этого феномена на данном этапе отсутствует. Нет универсальной точки зрения о взаимосвязи умственных и творческих ресурсов, хотя основная часть авторов подчеркивают наличие обоюдной зависимости данных способностей.

Как уже говорилось ранее, в самом общем виде творческие способности в современной психолого-педагогической науке тождественны понятию креативности, которая понимается как общая, диагностически верифицируемая способность к творчеству.

Категория креативности исследуется представителями психологического знания в рамках более обширной проблемы – творчества в целом, под которым понимается особая деятельность, приводящая к возникновению новых ценностей (как осязаемых, так и духовных). Речь идет о феномене, имеющем значение для истории и культуры, а также обладающем психологической стороной в ее личностном и функциональном аспектах. Творческое действие подразумевает присутствие у индивида способностей, компетенций и потребностей, позволяющих ему демонстрировать результат, характеризующийся новизной, нестандартностью, возможно – даже уникальностью.

Психологи интерпретируют творчество как процесс создания чего-то принципиально нового; при этом не имеет значения, будет ли это материальным объектом, идеей или оформленной эмоцией, существующей и фиксируемой лишь в самой личности.

Дорфман Л.Я. и Ушаков Д.В. рассматривают творчество как масштабный психологический феномен, своеобразную «чашку Петри», позволяющую увидеть в специфическом ракурсе все основные проблемы, с которыми сталкивается наука о человеческой психике [4]. Свой вклад в творческую деятельность вносят процессы, связанные с мыслительной сферой: интеллект, внимание, память, однако они проявляются нетипично, не так, как в рамках деятельности, не имеющей отношения к креативности. Ключевым механизмом функционирования познавательной системы является алгоритм репродукции, надежные инструменты, используемые в том числе и для нестандартных обстоятельств, что благоприятствует стабильности, устойчивости. В рамках творческого процесса обычная репродукция необязательна, а в некоторых случаях даже нежелательна; более значимы другие факторы (например, интуиция, эмоции). Следовательно, в творчестве задействуется не только мышление, но и вся личность в целом. В трудах по психологии представлен ряд толкований креативных типов деятельности.

Преобразование – систематизация сведений, выступающих в качестве основы для приобретения новой профильной информации.

Создание – производство, формирование, генерирование нового продукта.

Творческие способности – базовая предпосылка двух вышеуказанных видов деятельности. Данные способности репрезентируются в мыслях, эмоциях, поведении, отражая суть целостной личности и ее конкретных граней.

Творческая активность представляет собой вид конструктивной деятельности, ориентированной на познание, создание, трансформацию, применение сформированных компетенций для решения нестандартных задач. В настоящее время психология видит в творчестве содержательное отражение самореализации индивида, при котором стадия инспирации (вдохновения) и глубинной креативности доминирует над процессом доработки полученного результата.

Выготский Л.С. позиционирует творчество как важнейший катализатор и показатель духовной эволюции человека, как деятельность, репрезентированную в стремлении преодолеть границы проверенного времени, но уже не столь эффективного шаблона [5].

Творческая активность представляет собой продуктивную деятельность, в рамках которой наиболее ярко проявляется такое комплексное свойство, как «творческая независимость». В контексте независимого творчества важнейшими критериями выступают новизна продукта относительно собственных более ранних достижений и некоторая степень его объективной оригинальности, нетипичности.

При выстраивании творческой активности совершенствуется креативное мышление индивида – элемент комплексной природы. В рамках данной деятельности наблюдается симбиоз двух типов мышления: воспроизводящего и созидającego. Причем различными являются и структурная специфика данных модулей, и присущие им механизмы функционирования, и окончательный итог.

Литература

1. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Т. 14. № 3. С. 959 – 976.
2. Григорьева, Н.Г. Педагогическое обеспечение саморазвития студентов как культурный феномен // Специалист. 2002. № 2. С. 24 – 26.
3. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе. Красноярск: СибГТУ, 2000.
4. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: учебник. Москва, 2015.
5. Ильясов Д.Ф. и др. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. М.: Владос, 2008. 343 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
7. Татарникова Н.С. Основные пути индивидуализации высшего профессионального образования: Монография. Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. 142 с.

References

1. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Т. 14. № 3. S. 959 – 976.
2. Grigor'eva, N.G. Pedagogicheskoe obespechenie samorazvitija studentov kak kul'turnyj fenomen. Specialist. 2002. № 2. S. 24 – 26.
3. Ignatova V.V. Pedagogicheskie faktory duhovno-tvorcheskogo stanovlenija lichnosti v obrazovatel'nom processe. Krasnojarsk: SibGTU, 2000.
4. Oreshkina A.K., Sergeeva M.G. Obrazovatel'nyj process v social'nom prostranstve sistemy nepreryvnogo obrazovanija: uchebnik. Moskva, 2015.
5. Il'jasov D.F. i dr. Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie professional'noj dejatel'nosti uchitelja. M.: Vlados, 2008. 343 s.
6. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija obrazovatel'nyh sistem. M.: Logos, 1999. 272 s.
7. Tatarnikova N.S. Osnovnye puti individualizacii vysshego professional'nogo obrazovanija: Monografija. N. Novgorod: VGIPU, 2009. 142 s.

*Kolchina V.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ural State University of Economics,
Cherepakhina R.D., Assistant Professor,
Academy of Engineering,
Peoples' Friendship University of Russia*

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER
IN A CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract: in the modern information society, life is accompanied by rapid obsolescence and updating of knowledge at various levels. In addition, knowledge increases in volume, which leads to the fact that future specialists should be brought up with such qualities as initiative, enterprise, ingenuity, the ability to make decisions quickly and accurately. All this is impossible if a person does not know how to work creatively and independently, which means that the development of creative abilities and activity of the individual is an integral part of its development throughout the entire period of life. Attention to this problem will acquire enormous proportions, and efforts are being made to solve it in many countries of the world. The specificity of modern society is such that many previously significant activities that gave an undeniable competitive advantage (for example, logical thinking, encyclopedic knowledge, etc.) at this stage either do not give it at all, or this advantage becomes much less significant. This is primarily due to the change in the specifics of communications and the development of information technologies, which have made it possible to automate and simplify many aspects of human activity, the only aspect that cannot be automated in the foreseeable future is creativity. The foregoing makes it extremely important to update the formation of creative abilities, especially among future specialists, for whom they can become a significant help in the framework of future professional development. The development of creative abilities is of particular importance at student age, since it is students who will have to realize their professional activities in the very near future.

Keywords: abilities, creativity, psychological and pedagogical support, competence-based approach, critical thinking

*Корнеева Н.Ю., кандидат педагогических наук,
Уварина Н.В., доктор педагогических наук,
Корнеев Д.Н., кандидат педагогических наук,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет*

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: за последние десять лет преподавание и обучение в системе профессионального образования (ВО) эволюционировали в сторону более широкого использования интерактивных учебных сред, а также цифровых и виртуальных технологий. Отход от традиционных теоретических лекций и связанных с ними лабораторных практических занятий дает много преимуществ как для преподавателя, так и для студента, о чем свидетельствуют педагогические исследования в области обучения. Недавняя пандемия COVID-19 и связанные с ней карантинные и изоляционные мероприятия потребовали более радикальных изменений в преподавании и обучении, а также выявили преимущества и недостатки виртуального и онлайн-обучения и инструментов обучения.

Виртуальная образовательная среда привносит в процесс профессионального образования множество преимуществ, поскольку не только дает возможность дистанционно общаться со студентами, но и предлагает к реализации различные интерактивные методы обучения, которые способствуют повышению интереса студентов к обучению и повышают уровень их обученности и качества знаний.

Однако на фоне позитивных аспектов процесса реализации виртуальной образовательной среды было признано, что существуют значительные препятствия для достижения намеченных результатов обучения и развития ключевых необходимых навыков студентов в различных профессиональных областях. Это может быть связано с финансовыми затратами, направленными на приобретение и повседневную эксплуатацию специализированного оборудования, управление ресурсами или с отсутствием доступа к специализированному оборудованию и навыков для его использования. Соответственно, решение вопроса активного внедрения виртуальной образовательной среды в процесс профессионального образования на сегодняшний день остается все еще открытым.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, профессиональное образование, инновационные технологии, дистанционное обучение

Пандемия COVID-19 разрушила повседневную жизнь, какой мы ее знаем, и нарушила глобальный образовательный ландшафт. Для многих педагогов это означало переход от преподавания в традиционной аудитории к виртуальной, и педагоги столкнулись с переходом, который был немедленным и полномасштабным [3]. Это означало новый тип среды преподавания и обучения с другой логикой для общения и сотрудничества с обучающимися. Хотя большинство высших учебных заведений уже давно предлагали дистанционное обучение, оно не является основным элементом в образовательном процессе высшей школы [4]. Таким образом, в то время как оцифровка образовательных организаций была активной темой в политической повестке дня на протяжении десятилетий, вопрос скорее заключался в том, как активизировать оцифровку в вузах.

Однако, что касается COVID-19 и радикальной трансформации образования на разных уровнях, остается нерешенным вопрос о том, какие уроки были извлечены и какие преобразования «приживутся» и станут постоянными в «новой нормальности» после очевидных угроз подобных пандемии. Кроме того, возникают вопросы о возможностях дистанционного обучения и переходе к виртуальному общению педагога и студентов.

С вспышкой COVID-19 произошел всплеск исследований, в которых изучается широкое применение онлайн-обучения и обучения в разных профессиональных школах, часто с использованием терминологии «экстренное дистанционное обучение». Специалисты изучают разницу между онлайн-обучением и экстренным дистанционным обучением и заявляют, что основное различие заключается в продолжительности этапа планирования. В онлайн-обучении, как только принято решение перейти в онлайн, начинается время подготовки. Однако для экстренного дистанционного обучения времени на подготовку в большинстве случаев не существует, а состояние хаоса является всеобъемлющим. Кроме того, экстренное дистанционное и виртуальное обучение обычно влечет за собой временный переход в онлайн, в то время как решение об онлайн-обучении, принятое в неэкстренных ситуациях, обычно представляет собой длительный или постоянный переход в онлайн-среду [6].

Также исследователи анализируют уровень удовлетворения, которое люди получают от онлайн-обучения во время пандемии. Результаты показывают, что, хотя, по общему мнению, большинство удовле-

творены онлайн-обучением в экстремальных ситуациях, уровень вовлеченности студентов в виртуальной аудитории [2]. Более того, отдельные специалисты проанализировали оперативный переход в онлайн и обнаружили, что модели обучения значительно меняются для студентов в высших учебных заведениях, и указали, что студенты не переключаются между предметами, а вместо этого изучают каждый предмет более целенаправленно, прежде чем перейти к следующему предмету, т.е. в виртуальной среде деятельность студентов менее многозадачна [5]. Долгосрочные последствия этих изменений для обучающихся еще предстоит увидеть, и некоторые исследования показывают, что разумный путь вперед лежит через смешанную среду обучения.

Кроме того, существует поток литературы, в которой изучается опыт педагогов. Исследователи указывают, что переход на обучение в виртуальной среде влечет за собой повышенные изменения и нагрузку на педагога [1]. Другие авторы исследовали опыт взаимодействия педагогов со студентами виртуально и нарисовали многогранную картину дистанционного взаимодействия, которая включает в себя как увеличение, так и уменьшение контактов со студентами и их деятельностью, а также контроль над ними [2].

Третья группа специалистов изучила опыт педагогов во время кризиса и выявила важные различия в готовности учителей использовать технологии для обучения и облегчения обучения в виртуальных аудиториях [4].

В историческом смысле концепция «виртуальной аудитории» не нова. Концепция возникла ранее в педагогической науке для описания среды преподавания и обучения, которую не нужно строить из кирпичиков и досок, а можно построить с помощью программного обеспечения. Исследователь Hiltz предпринял попытку реализовать исследовательский проект, в котором изучались и оценивались новые методы обучения, основанные на компьютерной поддержке совместного обучения в академических курсах [6].

Уже изначально были сформулированы теории, исходящие из того, что виртуальная среда приносит новые способы общения и действия. Например, Hiltz утверждал, что виртуальные аудитории, в отличие от традиционных, способствует активному обучению, сотрудничеству и общению. Сегодня различные формы дистанционного образования составляют повседневный элемент, который интегрирован в высшее образование, и хотя онлайн-платформы обучения изначально были разработаны для дистанционных курсов, теперь они также используются в качестве дополнения к традиционному обучению. Таким образом, различие между «виртуальным» и «традиционным» профессиональным образованием уже не столь отчетливо [6].

Исследовательский интерес к виртуальному обучению по-прежнему актуален, и его примеры исследовались с использованием различных терминов, включая дистанционное обучение, онлайн-обучение, экстренное дистанционное обучение в контексте высшего образования. Общие аргументы, выдвигаемые в пользу онлайн-обучения, включают сокращение времени и затрат на поездки до места обучения, предоставление студентам гибкости и расширение возможностей для сотрудничества с профессионалами по всему миру. Также указывается и на недостатки, на которые часто обращают внимание, которые включают неприятное чувство изоляции и технологические пробелы в процессе внедрения виртуальной образовательной среды [4].

В недавнем обзоре литературы специалисты исследуют эффективность курсов онлайн-обучения в контексте профессионального образования. Они подчеркивают, что было проведено множество исследований, в которых онлайн-обучение сравнивалось с традиционным, путем изучения эффективности результатов обучения и удовлетворенности учащихся, которые показывают, что онлайн-обучение не менее эффективно, чем обучение по традиционной схеме [5]. Кроме того, авторы резюмируют современное состояние как наиболее многообещающие подходы к развитию обучения в онлайн-среде, включая структурированные онлайн-дискуссии с четкими рекомендациями и выраженными ожиданиями, а также постоянное участие учителей с персонализированной, своевременной и формирующей обратной связью [5].

Хотя их выводы действительно актуальны, существует разница между образовательным контекстом и акцентом на образовательные возможности, полученные из сложного сочетания инструментов и конфигураций обучения для педагогов в профессиональных образовательных организациях.

Среды расширенной реальности (XR) обладают потенциалом для очень эффективного обучения и преподавания в области профессионального образования, которые могут дополнять более традиционное обучение и преподавание лекций, практических занятий и полевых методов. Они особенно эффективны, поскольку доступны 24 часа в сутки, 7 дней в неделю, могут использоваться асинхронно и многократно запрашиваться для усиления обучения, и пользователи могут изучать различные стратегии без трудоемких физических полевых работ и практических занятий, на которые могут повлиять неблагоприятные погодные условия, доступность или неисправность оборудования и вариативность преподавания.

Виртуальная образовательная среда предоставляет педагогам и обучающимся множество преимуществ:

– она позволяет организовать образовательный процесс удаленно, независимо от нахождения участников, при этом, занятия могут проводиться как онлайн, так и офлайн (в случае выдачи определенного объема заданий для выполнения обучающемуся в личном кабинете);

– она дает возможность использовать различные интерактивные методы обучения, что повышает интерес студентов к обучению;

– она может включать различные инновационные подходы к систематизации и представлению учащимися полученных знаний, например, в форме моделирования, расширенных интерактивных презентаций и пр., что расширяет творческий потенциал обучающихся;

– она позволяет повысить уровень самостоятельности обучающихся за счет роста у них самоорганизации.

Тем не менее, для создания виртуальной среды обучения XR требуется много времени: так, для образовательной электронной игры, требуются значительные знания в области компьютерного программирования и проектирования взаимодействия с пользователем, научный вклад и время, затрачиваемое на разработку, оценку и совершенствование продукта. Для студентов, у которых недостаточно высока скорость подключения к Интернету или низки навыки работы с компьютером, у которых есть инвалидность или которые плохо воспринимают информацию в процессе онлайн-обучения, такие типы среды расширенной реальности могут оказаться сложными, что следует учитывать, если эти материалы будут использоваться для формальной оценки.

Будущая работа, несомненно, приведет к тому, что такие среды обучения XR станут основными медиапредложениями, такими как автономные загружаемые «приложения» для портативных устройств пользователей, и другие исследователи продолжают создавать и обновлять другие среды обучения расширенной реальности.

Литература

1. Васильева Н.В., Григорьев-Голубев В.В., Евграфова И.В. Виртуальная среда управления образовательным процессом // Проблемы современного образования. 2020. № 2. С. 61 – 65.

2. Ковчур С.А. Повышение качества образования: риски виртуальной образовательной среды // Этнодиалоги. 2021. № 2 (64). С. 103 – 106.

3. Немтинов В.А., Борисенко А.Б., Морозов В.В., Немтинова Ю.В. Повышение уровня профессиональных компетенций с использованием виртуальной образовательной среды // Высшее образование в России. 2021. № 3. С. 72 – 74.

4. Полевая Н.М., Ситникова В.В. Онлайн-коммуникации в условиях виртуальной образовательной среды вуза // Преподаватель XXI век. 2021. № 3-1. С. 19 – 22.

5. Argles T., Minocha S., Burden D. Virtual field teaching has evolved: the benefits of a 3D gaming environment Geol // Today. № 31 (2015). P. 222 – 226.

6. S. Giles C., Jackson N. Stephen Barriers to fieldwork in undergraduate geoscience degrees Nat. Rev. Earth Environ. № 1. 2020. P. 77 – 78.

References

1. Vasil'eva N.V., Grigor'ev-Golubev V.V., Evgrafova I.V. Virtual'naja sreda upravlenija obrazovatel'nym processom. Problemy sovremennogo obrazovanija. 2020. № 2. S. 61 – 65.

2. Kovchur S.A. Povyshenie kachestva obrazovanija: riski virtual'noj obrazovatel'noj sredy. Jethnologji. 2021. № 2 (64). S. 103 – 106.

3. Nemtinov V.A., Borisenko A.B., Morozov V.V., Nemtinova Ju.V. Povyshenie urovnja professional'nyh kompetencij s ispol'zovaniem virtual'noj obrazovatel'noj sredy. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 3. S. 72 – 74.

4. Polevaja N.M., Sitnikova V.V. Onlajn-kommunikacii v uslovijah virtual'noj obrazovatel'noj sredy vuza. Prepodavatel' XXI vek. 2021. № 3-1. S. 19 – 22.

5. Argles T., Minocha S., Burden D. Virtual field teaching has evolved: the benefits of a 3D gaming environment Geol. Today. № 31 (2015). P. 222 – 226.

6. S. Giles C., Jackson N. Stephen Barriers to fieldwork in undergraduate geoscience degrees Nat. Rev. Earth Environ. № 1. 2020. P. 77 – 78.

*Korneeva N.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Uvarina N.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),
Korneev D.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
South Ural State Humanitarian Pedagogical University*

VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: over the past ten years, teaching and learning in the vocational education system (VE) has evolved towards the wider use of interactive learning environments, as well as digital and virtual technologies. The departure from traditional theoretical lectures and related laboratory practical classes provides many advantages for both the teacher and the student, as evidenced by pedagogical research in the field of education. The recent COVID-19 pandemic and related quarantine and isolation measures have required more radical changes in teaching and learning, and have also revealed the advantages and disadvantages of virtual and online learning and learning tools.

The virtual educational environment brings many advantages to the process of vocational education, since it not only makes it possible to communicate remotely with students, but also offers various interactive teaching methods for implementation, which contribute to increasing students' interest in learning and increase the level of learning and the quality of knowledge.

However, against the background of the positive aspects of the implementation of the virtual educational program, it was recognized that there are significant obstacles to achieving the intended learning outcomes and developing the key necessary skills of students in various professional fields. This may be due to financial costs for the purchase and daily operation of specialized equipment, resource management, or lack of access to specialized equipment and skills for its use. Accordingly, the solution to the issue of active implementation of the virtual educational environment in the process of vocational education remains open today.

Keywords: virtual educational environment, professional education, innovative technologies, distance learning

*Леонтьева И.А., старший преподаватель,
Елабужский институт,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

*Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства
Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030)*

Аннотация: экологическое воспитание школьников является достаточно сложным и длительным социально-педагогическим процессом. Оно направлено не только на овладение знаниями и умениями, но и на развитие мышления, воли обучающихся, их деятельности по защите, уходу и улучшению параметров окружающей среды, на духовное развитие и формирование ценностных установок, особой морали взаимоотношений с окружающей природной средой. Экологическое воспитание – это есть педагогическая деятельность, которая должна осуществляться систематически и быть направленной на развитие экологической грамотности детей, т.е. накопление экологических знаний, формирование умений и навыков разумной деятельности в естественных условиях среды обитания, приобретение волевых качеств в осуществлении природоохранной деятельности.

В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема формирования экологической грамотности школьников среднего звена при обучении биологии. Целью исследования является аргументация необходимости экологического воспитания школьников и процесса экологизации учебного предмета биологии в условиях средней общеобразовательной школы.

Объектом исследования, описанного в статье, является экологическое воспитание в учебно-воспитательном процессе школы, которое в настоящее время является смыслом и уникальным средством сохранения и развития человечества и продолжения человеческой цивилизации. Предметом исследования служат условия формирования экологической грамотности на уроках биологии с привлечением активного участия школьников.

Ключевые слова: окружающая среда, экологическая грамотность, школьное образование, учебный процесс, биология, этапы эксперимента, повышение резильентности обучающихся

На сегодняшний день человечество переживает эпоху бурного развития цифровых информационных технологий, которые оказывают большое влияние на качество жизни и обеспечения благополучия, на экономический рост и интеграцию, а также способствуют решению большинства социальных проблем. Эпоха цифровизации, с одной стороны, способствует процветанию экономики, общества и государства, но, с другой стороны, порождает новые, пока полностью не изученные риски и угрозы [4, 5].

Однако, несмотря на изменение качества жизни, современное общество не в силах решить проблемы, связанные с состоянием природной среды. Отрицательным последствием процесса модернизации науки и техники является ухудшение окружающей среды, которое, в свою очередь, и влияет на качество жизни. Обращает на себя внимание развитие тех рисков, которые порождают развитие экологических проблем на Земле. Мы переживаем время, когда загрязнение окружающей среды, приобрело угрожающий характер, как для отдельных регионов, так и для всей планеты в целом. В результате чего изменяются ее отдельные параметры, такие как климат, атмосфера, литосфера и др. Эти изменения угрожают здоровью людей в определенных регионах. При дальнейшем росте нарушений в биосфере возникает угроза самому существованию человека.

Загрязнение окружающей человека среды не свойственными ей агентами (нитратами, пестицидами, ртутью, радионуклидами и другими вредными веществами) приводит к гибели представителей животного и растительного мира, к развитию заболеваний у людей, и мы должны понимать, насколько велика экологическая угроза. Отсюда следует, что обязанность государства, общества, науки и образования – остановить процесс ухудшения состояния биосферы, вернуть природе возможность к саморегуляции на основе естественных процессов. Это может быть преодолено лишь совместными усилиями всего человечества, объединившегося ради этой цели [6].

Воспитание бережного отношения к окружающей среде, расширение научных знаний, умений и навыков, необходимых для охраны и рационального использования природных ресурсов, овладение научными основами взаимодействия природы и человека должны стать неотъемлемой частью общей системы образования и подготовки подрастающего поколения [1]. В условиях школы экологическое воспитание и просве-

щение формируются на уроках таких учебных дисциплин, как природоведение, биология, экология, география и др., а также во время внеурочной работы.

Одним из важных показателей бережного отношения к природным объектам является активное участие школьников в уходе за ними. В процессе ухода за растениями и животными дети начинают постепенно понимать всю ценность растительного и животного мира для человека и зависимость природных объектов от человеческой деятельности [1]. Человеческая деятельность, направленная на улучшение состояния среды обитания (например, изготовление кормушек для птиц и зверей, искусственных гнездовий, озеленение территорий, очистка территории от мусора, снижение загрязняющих природу веществ) становится важным средством воспитания у детей и подростков осознанного отношения к природе.

Большое значение для формирования экологической грамотности детей и подростков имеет учебный предмет «Биология». На уроках биологии широко рассматриваются вопросы экологической направленности, такие как экологическое равновесие в экосистемах, устойчивость биосферы, законы биологического разнообразия, экологические проблемы, взаимодействие человека и среды обитания и т.д. Однако невозможно представить современного экологически грамотного человека без знания биологических основ: строения клетки, законов изменчивости и наследственности, вопросов эволюции, принципов упорядоченности жизни, законов живой природы и др.

Современная школа имеет все возможности для реализации экологического воспитания подрастающего поколения. Школа может дать возможность исследовать экологические проблемы в любом возрасте, в разных климатических условиях. Школьники на общих правах могут участвовать в решении отдельных вопросов, направленных на улучшение экологической обстановки на уровне собственного региона, приобретать навыки решения экологических проблем, используя накопленный опыт человечества и ответственность за свои действия. Развивая, таким образом, мотивационную сферу каждой личности и создавая необходимые условия для формирования целостной социальной позиции, а также интересов и мотивов деятельности, можно стимулировать активность личности и добиваться в конечном результате надлежащего воспитательного эффекта [2].

Учебный предмет «Биология», преподаваемый в школе, предоставляет достаточно большие возможности для формирования экологической грамотности обучающихся. При изучении данного предмета необходимо предоставлять материал о многообразии растительных и животных организмов, их распространении в зависимости от экологических факторов. На примере представителей разных таксонов важно раскрывать сложные отношения между растениями и животными, а также с окружающей природной средой.

Экспериментальная работа по формированию экологической грамотности школьников на примере шестых классов проводилась на базе одной из общеобразовательных школ г. Елабуги Республики Татарстан. Экологическое воспитание осуществлялось как в урочное, так и во внеурочное время, т.к. урок в 45 мин не всегда дает возможность для осуществления полноценного экологического воспитания.

Нами был разработан фрагмент тематического плана, в котором была отражена работа по формированию экологической грамотности шестиклассников при обучении биологии, раздела «Растения» (табл. 1). На проводимых нами уроках и внеклассных мероприятиях мы старались особое внимание уделить экологическим вопросам, затрагивающим взаимоотношение живых организмов с окружающей средой.

Таблица 1

Тематический план учебных занятий с экологическим уклоном при изучении биологии в 6-м классе

№	Тема учебного занятия	Форма учебного занятия	Цель мероприятия
1	Размножение голосеменных растений	Урок усвоения новых знаний	Изучить процесс размножения голосеменных растений; рассмотреть особенности полового размножения на примере сосны обыкновенной; определить роль голосеменных растений в природе и жизни человека
2	Вегетативное размножение покрытосеменных растений	Урок усвоения новых знаний	Изучить процесс вегетативного размножения покрытосеменных растений, выявить отличия между процессом размножения вегетативными частями растений от процесса размножения спорами; изучить способы вегетативного размножения и влияние экологических факторов на данный процесс

Продолжение таблицы 1

3	Основные экологические факторы и их влияние на растения	Урок комбинированный с первичным закреплением знаний	Рассмотреть перечень экологических факторов среды обитания и их влияние на рост и развитие растений; изучить особенности адаптации растений к высоким и низким температурам окружающей среды.
4	Характеристика основных экологических групп растений	Урок усвоения новых знаний и первичной проверки понимания	Изучить основные экологические группы растений по отношению к различным экологическим факторам среды обитания: свету, температуре, влажности; рассмотреть особенности адаптации растений к комплексу экологических факторов
5	«По страницам Красной книги Татарстана»	Внеклассное мероприятие	Расширить знания о редких видах растений, произрастающих на территории Татарстана; изучить причины вымирания растений, способы сохранения их биологического разнообразия; рассмотреть роль растений на планете; развить навыки бережного отношения к растениям и к природе в целом

Одно из главных условий экологического воспитания состоит в том, что оно должно базироваться на местном краеведческом материале с постепенным усложнением и углублением отдельных элементов. Следует выделить еще одно условие реализации экологического воспитания подрастающего поколения – это активное вовлечение школьников в природоохранную деятельность через выполнение ряда практических работ по охране природных ресурсов.

Опытно-экспериментальная работа по формированию экологической грамотности школьников 6-х классов проводилась в три этапа. На констатирующем этапе эксперимента мы поставили перед собой цель провести первоначальную диагностику экологической грамотности учащихся шестых классов и степени их заинтересованности в природоохранной деятельности. Для этого была использована методика, разработанная С.С. Кашлевым и С.Н. Глазычевым, широко применяемая в педагогической практике, в частности в экологическом образовании и позволяющая определить уровень экологической грамотности у подрастающего поколения [3]. На этапе формирующего эксперимента был реализован тематический план проведения учебных занятий биологии с экологическим уклоном с целью повышения экологической грамотности обучающихся. Контрольный этап эксперимента заключался в повторной диагностике шестиклассников на улучшение уровня экологической грамотности. В эксперименте участвовали обучающиеся шестых классов (52 человека). За основу был взят учебник биологии авторской линии В.В. Пасечника [7].

В качестве экспериментального класса был выбран 6«А» класс в количестве 27 человек. Уроки, проводимые в данном классе, были максимально экологизированы с применением различных форм и методов изучения биологии. В контрольном 6«Б» классе, в количестве 25 человек, работа осуществлялась по стандарту без «экологизации» учебного материала.

В обоих классах на начальном этапе эксперимента (констатирующем) на уроках биологии нами проверялся деятельностно-практический уровень экологической грамотности, который подразумевает наличие у человека следующих качеств: умение прогнозировать последствия своих действий и поступков, знание правил поведения на природе, деятельность по сохранению биологического разнообразия живых организмов, введение работ по благоустройству различных территорий и др. Данный уровень экологической грамотности позволяет узнать владеют ли учащиеся системой экологических умений и навыков, необходимых для решения экологических проблем.

Мы предложили учащимся ответить на ряд закрытых тестовых заданий. Анкета включала 18 вопросов, объединенных в три блока (1 – Экологические знания, 2 – Ценность природы и отношение к природе, 3 – Экологическая деятельность) и выявляла три уровня сформированности экологической грамотности: высокий, средний, низкий.

Результаты опроса таковы, что большинство учащихся обоих классов показали низкий уровень сформированности экологической грамотности (табл. 2). В экспериментальном классе низкий уровень экологической грамотности показали 51,8% учащихся, а в контрольном – 44,0% от общего количества испытуемых.

Таблица 2

**Уровни сформированности экологической грамотности учащихся
6-х классов на констатирующем этапе эксперимента**

Класс	Низкий	Средний	Высокий
6«А» (экспериментальный)	14 (51,8%)	8 (29,6%)	5 (18,5%)
6«Б» (контрольный)	11 (44,0%)	10 (40,0%)	4 (16,0%)

Анализируя результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что большинство шестиклассников показывают недостаточно высокие знания о многообразии живых организмов, не ориентируются в перечне современных экологических проблем (не имеют представления о кислотных дождях, озоновых дырах, парниковом эффекте), плохо ориентируются в том, какое значение имеет Красная книга для сохранения биоразнообразия живых организмов на планете. Учащиеся не обладают запасом теоретических биолого-экологических знаний, недостаточно развиты у них умения анализировать экологические ситуации, планировать мероприятия по их улучшению. Большинство учащихся не хотят связывать свою дальнейшую жизнь с природоохранной деятельностью, считают не интересными проблемы взаимодействия человека и природы. Большинство учащихся не довольны своими знаниями в области экологии, но, тем не менее, не имеют желания заниматься экологической деятельностью.

Высокий уровень сформированности экологической грамотности показали всего 18,5% учащихся экспериментального класса и 16,0% учащихся контрольного класса. Это означает, что по результатам первичного тестирования уровень экологической грамотности учащихся исследуемых классов практически одинаков и не превышает 20%. Учащиеся не обладают достаточным объемом знаний о природе, не знают какими правилами поведения руководствоваться, будучи, находясь в условиях природной среды, не могут нести ответственность за свои поступки. Отсюда следует, что экологическое воспитание в школе реализуется на достаточно низком уровне.

Таким образом, результаты исследования на начальном этапе эксперимента говорят о необходимости проведения работы по экологическому воспитанию учащихся шестых классов.

На втором формирующем этапе опытно-экспериментальной работы с учащимися экспериментального класса был проведен ряд учебных занятий в рамках изучения биологии, направленных на экологическое воспитание учащихся, на повышение уровня сформированности их экологической грамотности. Для чистоты эксперимента параллельно велась работа в контрольном классе, где уроки биологии велись в традиционном формате, согласно учебнику В.В. Пасечника. Кроме уроков в экспериментальном классе был проведен ряд воспитательных мероприятий, посвященных изучению видов растений, нанесенных в Красную книгу РФ. Занятия проводились таким образом, чтобы учащиеся активно включались в учебный процесс, а не являлись пассивными его участниками.

После проведенных занятий по биологии с углубленным изучением экологических вопросов на третьем контрольном этапе эксперимента мы повторно провели анкетирование по методике С.С. Кашлева, С.Н. Глазычева в обоих классах, что позволило нам сделать вывод о том, что в экспериментальном классе, в котором проводились учебные занятия, направленные на повышение уровня экологической грамотности учащихся, наблюдалась положительная динамика в его повышении. Тогда как в контрольном классе уровень сформированности экологической грамотности остался практически на прежнем уровне (табл. 3).

Таблица 3

**Уровни сформированности экологической грамотности учащихся
6-х классов на контрольном этапе эксперимента**

Класс	Низкий	Средний	Высокий
6«А» (экспериментальный)	3 (11,1%)	15 (55,5%)	9 (33,3%)
6«Б» (контрольный)	9 (36,0%)	12 (48,0%)	4 (16,0%)

Анализируя результаты итогового анкетирования, мы видим, что после проведенных нами занятий у большинства учащихся экспериментального класса повысился уровень экологической грамотности. Если до эксперимента низкий уровень экологической грамотности наблюдался у 51,8% обучающихся, то после эксперимента количество учеников с низким уровнем экологической грамотности снизилось до 11,1%.

Учащиеся лучше стали ориентироваться в экологической терминологии (выяснили для себя смысл понятий «экология», «природоохранная деятельность», «экологический кризис»), появилось представление о наиболее значимых на сегодняшний день экологических проблемах (некоторые из учащихся готовы были принять активное участие в их решении), стали проявлять интерес к природоохранной деятельности, многие хотели бы повысить уровень экологической грамотности путем углубленного изучения экологических

проблем. Учащиеся готовы нести ответственность за свои действия по отношению к окружающей среде, хотели бы применять экологические знания в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

Сравнивая результаты исследования до и после проведенного эксперимента мы заметили, что у 88,8% учащихся выражен средний и высокий уровень экологической грамотности, тогда до эксперимента средний и высокий уровень экологической грамотности наблюдался только у 48,1% учащихся (рис. 1).

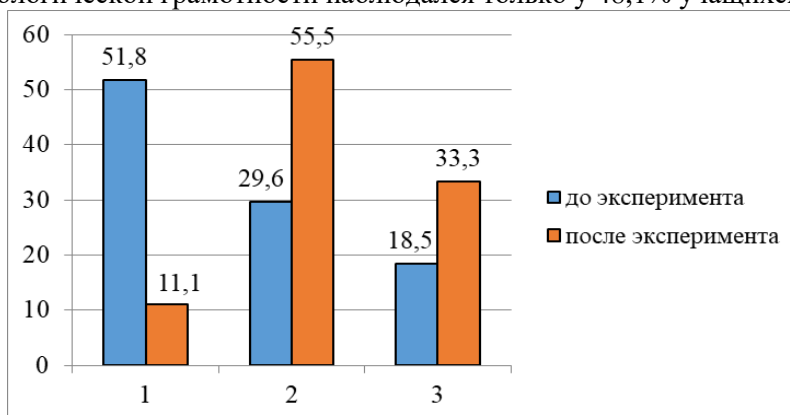


Рис. 1. Изменение уровня сформированности экологической грамотности среди учащихся экспериментального класса до и после эксперимента
1 – низкий уровень, 2 – средний уровень, 3 – высокий уровень

Таким образом, на сегодняшний день доказано, что постоянное целенаправленное экологическое воспитание подрастающего поколения является приоритетной задачей общего образования. Экологическая грамотность должна являться важной составляющей всесторонне развитой личности. Высокий уровень экологической грамотности – есть осознание каждой личностью себя как неотъемлемой частью природы, принятие ответственности за будущее планеты.

Литература

1. Данильченко Г.И. Экологическое образование и воспитание младших школьников // Педагогическая наука и практика. 2014. № 3 (5). С. 126 – 129.
2. Головнева Е.В., Емельянова Т.В., Юнусова Г.Р. Соотношение экологического воспитания и образования в образовательном процессе школы // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 301. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24666>
3. Кашлев С.С. Педагогическая диагностика в процессе экологического образования: сущность и методика проведения [Электронный ресурс] // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2012. № 2. С. 126 – 134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-v-protssesse-ekologicheskogo-obrazovaniya-suschnost-i-metodika-provedeniya>
4. Коршунов Г.Н., Кройтор С.Н. Проблема уровня и качества жизни в эпоху цифровизации // Logos et Praxis. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2019. Т. 18. № 2. С. 24 – 38.
5. Кулькин А.М. Перспективы и риски развития технологий XXI века // Россия и современный мир. 2012. № 4 (77). С. 171 – 186.
6. Оганезова Г.Г. Правовые основы биосферы // Биосфера. 2015. Т. 7. № 2. С. 220 – 226.
7. Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 класс. М.: «Дрофа», 2011. 304 с.

References

1. Danil'chenko G.I. Jekologicheskoe obrazovanie i vospitanie mladshih shkol'nikov. Pedagogicheskaja nauka i praktika. 2014. № 3 (5). S. 126 – 129.
2. Golovneva E.V., Emel'janova T.V., Junusova G.R. Sootnoshenie jekologicheskogo vospitaniya i obrazovaniya v obrazovatel'nom processe shkoly. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. № 3. S. 301. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24666>
3. Kashlev S.S. Pedagogicheskaja diagnostika v processe jekologicheskogo obrazovaniya: sushhnost' i metodika provedeniya [Jelektronnyj resurs]. Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova. Social'no-jekologicheskie tehnologii. M.: MGGU im. M.A. Sholohova, 2012. № 2. S. 126 – 134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-v-protssesse-ekologicheskogo-obrazovaniya-suschnost-i-metodika-provedeniya>

4. Korshunov G.N., Krojtor S.N. Problema urovnja i kachestva zhizni v jepohu cifrovizacii. Logos et Praxis. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj universitet, 2019. T. 18. № 2. S. 24 – 38.
5. Kul'kin A.M. Perspektivy i riski razvitija tehnologij XXI veka. Rossiya i sovremennyy mir. 2012. № 4 (77). S. 171 – 186.
6. Oganezova G.G. Pravovye osnovy biosfery. Biosfera. 2015. T. 7. № 2. S. 220 – 226.
7. Pasechnik V.V. Biologija. Bakterii, griby, rastenija. 6 klass. M.: «Drofa», 2011. 304 s.

*Leontyeva I.A., Senior Lecturer,
Yelabuga Institute,
Kazan Federal University*

FORMATION OF ECOLOGICAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN WHEN TEACHING BIOLOGY

Abstract: ecological education of schoolchildren is a rather complex and lengthy socio-pedagogical process. It is aimed not only at mastering knowledge and skills, but also at developing the thinking, will of students, their activities for the protection, care and improvement of environmental parameters, for spiritual development and the formation of values, a special morality of relationships with the natural environment. Environmental education is a pedagogical activity that should be carried out systematically and be aimed at the development of environmental literacy of children, i.e. accumulation of ecological knowledge, formation of skills and abilities of reasonable activity in the natural environment, acquisition of strong-willed qualities in the implementation of environmental activities.

This article discusses the current problem of the formation of environmental literacy of middle-level students in teaching biology. The purpose of the study is to argue the need for ecological education of schoolchildren and the process of ecologization of the biology subject in the conditions of secondary school.

The object of the research described in the article is environmental education in the educational process of the school, which is currently the meaning and unique means of preserving and developing humanity and continuing human civilization. The subject of the study is the conditions for the formation of environmental literacy in biology lessons with the involvement of active participation of schoolchildren.

Keywords: environment, environmental literacy, school education, educational process, biology, experimental stages, increasing the resilience of learners.

*Пирызева Е.Н., кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник,
Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования*

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» № 073-00059-22-01 на 2022 год

Аннотация: в период обострения политической ситуации, вынуждающей нашу страну принимать решительные меры по отстаиванию собственных интересов, ориентируясь на установленные государственные ценности, перед каждым гражданином нашей Родины встает необходимость поиска путей противостояния. Однако, самыми уязвимыми членами общества, поддающимися провокационной информации, в такой ситуации оказываются дети, не обладающие устойчивой системой ценностей. Педагогическое сообщество вынуждено приложить усилия в отборе дидактических инструментов, позволяющих отстоять каждого ребенка перед навязанными западной пропагандой идеалами, доходчиво объяснив истинную суть происходящих в мире событий.

В сложившихся обстоятельствах нельзя недооценивать роль преподавателей в формировании у школьников активной гражданской позиции, воспитании у них ценностных ориентаций во время урочных, внеурочных, внешкольных занятий в организациях основного и дополнительного образования, в процессе работы с каждой семьей.

Цель настоящей статьи состоит в разработке модели воспитания духовно-нравственных, культурно-исторических ценностей, патриотизма, чувства гордости за свою страну, норм морали и нравственности, целостного мировоззрения, экологической целесообразности дидактическими средствами педагогики искусства. Предложенная модель актуальна в период формирования ценностных ориентиров младших школьников на фоне происходящих в мире событий.

Ключевые слова: педагогика искусства, воспитание искусством, современное музыкальное искусство, художественное образование, поликультурная среда, культурологическая безопасность

Воспитание ценностных ориентаций младших школьников в наши дни подвергается новому переосмыслению. Проведение специальной военной операции по защите ДНР и ЛНР и введение санкций против России коснулись каждого жителя страны и вызвали множество вопросов у подрастающего поколения. В такой значимый период важно объяснить детям происходящую ситуацию с гражданских позиций, наполнить их сердца гордостью за свою Отчизну. Перед педагогами стоит нелегкая задача научить детей воспринимать новейшие тенденции мировой цивилизации сквозь призму ценностей и интересов собственного государства, оказывать сопротивление всем попыткам разъединить народы нашей страны, стремлениям внушать ложные идеалы и направлять их по пути ненависти друг к другу. События, связанные с денацификацией, открыли возможность противопоставить свое национальное единство лицемерным западным посылам, воспитать подрастающее поколение в опоре на древнейшие исторические корни своей нации, поставили перед необходимостью выстоять и победить!

Настоящее время – период открытой битвы за истинные ценности. Народам всего мира пытаются навязать нейтральность в отношении национальных предпочтений, гендерную свободу, чуждые их историческим корням приоритеты. Подобная идейная ложь объясняется всемирной глобализацией и связанными с ней процессами экономизации, информатизации, культурной стандартизации, подрывающими основу истинных ценностей государства. Подлинная цель всемирной глобализации – истребление национальной гордости, исторических корней, навязывание и узаконивание чуждых понятий, а, значит, порабощение народов враждебными им колонизаторами.

Что включает в себя понятие «ценностные ориентации»?

Приоритетами государственной национальной политики Российской Федерации действующим российским законодательством признаются формировавшиеся на протяжении столетий отечественной истории духовно-нравственные и культурно-исторические ценности, нормы жизни, прав, свободы, морали, достоинства, экологической безопасности и рационального природопользования [1], а также укрепление гражданского единства, самосознания и ответственности, патриотизма, чувства гордости за историю России [2].

ФГОСом НОО подчеркивается необходимость обеспечения духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, становления их гражданской идентичности

как основы развития гражданского общества, формирования целостного, социально ориентированного взгляда на мир в органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий [3].

Авторы Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, определяя базовые национальные ценности, причисляют к ним «основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях». Согласно Концепции, к базовым национальным ценностям относятся также патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные религии народов России, искусство и литература, природа. Современный национальный воспитательный идеал авторы Концепции видят в высоконравственном, творческом, компетентном гражданине России, принимающем судьбу Отечества как свою личную, осознающим ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененным в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [4].

Рассматривая ценностные ориентации с позиций ценностных отношений, Н.Е. Щуркова разделяет отношения к наивысшим ценностям, таким как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание», «природа», и к совокупности общепринятых отношений, выработанных культурой, среди которых «совесть», «свобода», «честность», «справедливость», «порядочность» [5].

Таким образом, к ценностным ориентациям в настоящей статье отнесем духовно-нравственные, культурно-исторические ценности, патриотизм, чувство гордости за свою страну, нормы морали и совести, целостное мировоззрение, экологическую целесообразность. Происходящие события выявили своевременность актуализации и активизации воспитания ценностных ориентаций младших школьников, усиления важных в настоящее время содержательных аспектов и разработки оптимальной педагогической методологии.

В этой связи, предлагаем специально разработанную теоретическую модель воспитания ценностных ориентаций младших школьников средствами педагогики искусства в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательных учреждений, семьи и других институтов общества, как предписано ФГОС НОО.

Структура модели воспитания ценностных ориентаций младших школьников средствами педагогики искусства представлена следующими блоками: целевым, теоретическим, методическим, диагностическим и результативным. В целевом блоке обозначена цель и задачи воспитания целостного отношения младших школьников.

Цель – формирование характерных для Российского государства ценностных ориентиров, объединяющих младших школьников в единую историко-культурную, духовно-нравственную, морально-справедливую, гражданскую созидательную общность.

В задачи воспитания входит:

- выявление идеологических ориентиров воспитания ценностного отношения младших школьников;
- разработка содержания воспитания ценностных ориентаций младших школьников;
- привлечение дидактического инструментария педагогики искусства, органично отвечающего воспитанию ценностных ориентаций младших школьников.

Теоретический блок составлен педагогическими подходами и дидактическими принципами. В воспитательном процессе участвуют системно-деятельностный, личностно-ориентированный и интегративный подходы.

Системно-деятельностный подход обеспечивает целостность воспитательного процесса, основанного на совокупности разных видов деятельности, участвующих в воспитательном процессе.

Личностно-ориентированный подход насыщает личность обучающегося духовно-нравственными, морально-справедливыми основаниями, присущими ответственному гражданину Российской Федерации.

Интегративный подход представлен взаимодействием урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, а также разных предметных областей, включая филологию (литературное чтение), информационно-коммуникационные технологии, обществоведение и естествознание, основы духовно-нравственной культуры народов России, искусство. При этом основным объединяющим элементом выступает искусство, направленное на формирование эмоционально-оценочного отношения детей, творческо-созидательную деятельность, присущую ученикам младшего школьного возраста и определяющую их ценностные ориентиры.

В качестве дидактических принципов может выступать следующий комплекс: научное мировоззрение как высшая форма общественного сознания - основа воспитания ценностных ориентаций младших школьников; принцип присвоения в творческо-созидательной деятельности отечественных и мировых достиже-

ний науки, культуры и искусства; принцип направленности знаний из области науки и искусства на достижение культурной целостности личности; принцип единства коллективной идентичности и культурного разнообразия при формировании норм морали и нравственности, чувства гордости за свою страну.

Методический блок включает содержание, условия, методы и формы организации воспитательного процесса.

Содержание построено на нескольких магистральных, взаимодополняющих линиях: исторической, экологической, культурной, эстетической, охватывающих разные виды искусств.

Линия культурной направленности содержания может вбирать сферу предотвращения межэтнических и религиозных конфликтов, упадка духовности, разрушения, забвения и переоценки культурных памятников, развития национальной безопасности, культурного самосознания, поиска целесообразных и действенных ответов на угрозы уничтожения духовно-нравственных ценностей.

Линия культурно-исторической направленности включает изучение наследия с позиций исторического знания, культурных продуктов и политических ресурсов, где воплощение коллективной идентичности и универсальных человеческих ценностей подается в контексте всемирного культурного наследия.

Следующий аспект культурно-исторической направленности нацелен на избирательность получаемой информации, ее грамотную трактовку, адекватные выводы и принятие верных способов реакций и действий. Здесь огромную роль играет разъяснительная работа преподавателей. Необходимо научить детей отличать истинную информацию от фэйков, умело преподносимых в средствах массовой информации и выдаваемых за правду. Только подлинное знание нашей истории, знакомство с истиной культурой и традициями нашего культурного наследия помогут сохранить систему ценностей российских школьников в поликультурной и информационной среде.

Линия эстетического содержания, предполагающая постижение детьми разных видов искусств в учебно-творческой деятельности, вбирает знакомство с национальными традициями, осознанное отношение к художественным ценностям своего народа, освоение произведений мастеров разных видов искусств, прославивших нашу Родину, как в прежние века, так и в наши дни. При этом полезно осознавать искусство отечественных художников в контексте мирового наследия для получения представления о художественной картине мира.

Линию экологической направленности составляет изучение природы с позиции бережного отношения к неисчерпаемому образному богатству, питающему художников разных видов искусств, наделяющему каждого школьника огромной созидательной силой, способной вдохновлять людей на позитивное преобразование окружающего мира.

Все содержательные линии должны быть объединены идеей духовно-нравственных, патриотических ценностей, воспитывающих гражданина своего Отечества, обладающего четкими представлениями о морали, совести, справедливости и порядочности. Подобный ракурс послужит орудием против губительного разгула коллективно-европейской цивилизации, превращающей всех людей в обезличенных граждан мира, потерявших свое подлинное национальное лицо, вернет осознание нашей страны как многонационального, мощнейшего, непобедимого государства, поражающего красотой своего многообразия.

Дидактическим условием воспитания в настоящей модели признана художественно-эстетическая среда, концентрирующая культурные события духовно-нравственной, гражданско-патриотического свойства, выявляющая творческий потенциал ребенка.

Методический блок разрабатываемой модели представлен методом проектной деятельности и методом моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр) [6]. Данные методы направлены на деятельный характер воспитания ребенка, способствующий его активному взаимодействию с современной культурой [5].

Метод проектной деятельности предполагает создание детьми творческих продуктов: мультимедийных спектаклей и композиций звуковых ландшафтов с применением информационно-коммуникационных технологий [7, 8]. Метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр) подразумевает воссоздание творческого процесса мастера при освоении художественного произведения и выполнении продукта детского творчества.

Формами организации воспитательного процесса в настоящей модели выступают занятия, творческие мастерские, экскурсии, созидательно-трудовой десант, школьные праздники, музыкальные гостиные.

Диагностический блок содержит критерии и показатели воспитания ценностных ориентаций младших школьников средствами педагогики искусства. Критерии представлены творческо-созидательным, эмоционально-познавательным и эстетически-рефлексивным компонентами.

Показателями творческо-созидательного компонента признана степень активности качества создания мультимедийного спектакля и композиции звукового ландшафта в процессе проектной деятельности.

Показателями эмоционально-познавательного компонента являются характер патриотического отношения к историко-культурным, духовно-нравственным, морально-справедливым, гражданским проявлениям.

Показателями эстетическо-рефлексивного компонента назовем осознание и анализ своей причастности к историко-культурной, духовно-нравственной, морально-справедливой, гражданской созидательной общности.

Результативный блок, выражая итог достигнутой воспитательной цели, предполагает сформированность у младших школьников характерных для Российского государства ценностных ориентиров, необходимых для осознания себя целостными личностями в многонациональном единстве граждан Российской Федерации, гармонично выстраивающими свою судьбу в творческо-созидательной художественной деятельности.

Итак, разработанная модель воспитания ценностных ориентаций младших школьников средствами педагогики искусства, отражая основные приоритеты нашей страны, сконцентрирована на развитии культурного и эстетического кругозора личности каждого обучающегося, широту его мышления, патриотизма, духовно-нравственного самосознания, постигающего искусство своего народа как части культуры своей страны и всего мира.

Следование модели воспитания ценностных ориентаций младших школьников средствами педагогики искусства учит детей ограничивать и распознавать манипулирование личностью, разрушающее традиционные духовные ценности, навязывающее инородные ложные приоритеты, искажающее историческую память нашего народа.

Единство эмоционально-образного, культурно-исторического, филологического, экологического образования, одухотворенного патриотическими идеями духовно-нравственной культуры и искусства народов России, превращается в мощное воспитательное оружие утверждения идеалов добра, гуманизма, равенства, справедливости в современной жизни и деятельности социума, составляющее основные ценностные ориентации подрастающего поколения.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 04.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Портал Президента России. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения 27.03.2022)
2. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Портал Президента России. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512> (дата обращения 27.03.2022)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Режим доступа: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 27.03.2022)
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Москва: «Просвещение», 2009. 23 с.
5. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
6. Школяр Л.В. Идеи развивающего образования в музыкальной педагогике школы // Теория и методика музыкального образования. Москва: Флинта: Наука, 1999. 336 с.
7. Пирязева Е.Н. Звуковой ландшафт в проектной деятельности школьников в контексте электронного музыкального творчества // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 2. С. 167 – 178. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-2-167-178
8. Пирязева Е.Н. Звуковой ландшафт в формировании воспитывающей культурной среды // Вестник педагогических наук. 2021. № 8. С. 141 – 145.

References

1. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 04.07.2021 g. № 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». Portal Prezidenta Rossii. Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (data obrashhenija 27.03.2022)
2. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrja 2012 g. N 1666 «O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». Portal Prezidenta Rossii. Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512> (data obrashhenija 27.03.2022)
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija. Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashhenija 27.03.2022)
4. Daniljuk A.Ja., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vos-pitanija lichnosti grazhdanina Rossii. Moskva: «Prosveshhenie», 2009. 23 s.

5. Pedagogika: uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej. Pod red. P.I. Pidkasisstogo. Moskva: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 1998. 640 s.
6. Shkoljar L.V. Idei razvivajushhego obrazovanija v muzykal'noj pedagogike shkoly. Teorija i metodika muzykal'nogo obrazovanija. Moskva: Flinta: Nauka, 1999. 336 s.
7. Pirjazeva E.N. Zvukovoj landshaft v proektnoj dejatel'nosti shkol'nikov v kontekste jelektronnogo muzykal'nogo tvorcestva. Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2021. T. 9. № 2. S. 167 – 178. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-2-167-178
8. Pirjazeva E.N. Zvukovoj landshaft v formirovanii vospityvajushhej kul'turnoj sredy. Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2021. № 8. S. 141 – 145.

*Pirjazeva E.N., Candidate of Art Criticism (Ph.D.), Senior Research Officer,
Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education*

VALUE ORIENTATIONS EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY ART EDUCATION

Abstract: the political situation' forces aggravation forces our country to take decisive measures and defend its own interests, focusing on the established state values. Every citizen of our Motherland is forced to look for ways of confrontation.

However, the most vulnerable members of society, susceptible to provocative information, in such a situation are children who do not have a stable system of values. The pedagogical community makes efforts and selects didactic tools that allow each child to defend against Western propaganda, clearly explaining the true essence of events taking place in the world.

There are great importances the teachers' work in influencing children and educating their value orientations during regular, extracurricular, after school activities, in basic and additional education, and in every family under the circumstances.

Author offers an education model, where a spiritual and moral, cultural and historical values, patriotism, a sense of pride for their country, norms of morality and morality, a holistic worldview, ecological expediency by art pedagogy didactic means. The developed model is relevant during the value formation of orientations of younger schoolchildren is determined by the events taking place in the world.

The purpose of this article is to develop a model, where a spiritual and moral, cultural and historical values, patriotism, a sense of pride for their country, norms of morality and morality, a holistic worldview, ecological expediency by art pedagogy didactic means. The proposed model is relevant for younger schoolchildren when their value orientations are being formed against the background of current events.

Keywords: art education, upbringing by art, contemporary musical art, artistic development, multicultural environment, cultural security

*Колчина В.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский государственный экономический университет,
Кожина Е.В., ассистент,
Инженерная академия,
Российский университет дружбы народов*

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: креативное мышление (далее – КМ) формируется на основе ключевой, общеизвестной и общепризнанной, информации, что опровергает популярный тезис о том, что подобная осведомленность плохо сочетается с креативностью. Для раскрытия креативных возможностей, например, в определенной предметной области, нужно, чтобы индивид имел некоторый объем знаний в соответствующей сфере, на базе которых он в дальнейшем получит возможность разрабатывать варианты новых перспективных теорий, алгоритмов, методов и т.д. Среди концепций КМ выделяется концепция дивергентного (проблемно-ориентированного) мышления, предложенная американским психологом Джоом Полом Гилфордом (Joy Paul Guilford). Ученый допустил наличие у свободно сформулированной задачи нескольких правильных решений, тогда мышление работает совершенно иначе: имеет место генерирование разрозненных, смежных, взаимообогащающих (или, напротив, конфликтующих) идей. Такой тип мышления имеет творческий (креативный) характер, приводя к возникновению новых, нестандартных мыслительных продуктов. Само понятие «дивергенция» отсылает к выявлению различий. Соответствующий подход позволяет человеку предлагать несхожие, обособленные, лишённые прямой взаимной связи задачи, чем и обусловлена данная отсылка. Сущность дивергентного мышления лучше всего эксплицируется через понятие «творческого равнодушия» (“creative indifference”), введенное немецким философом Саломо Фридландером (Salomo Friedlaender). В соответствии с его теорией, любой факт бытия имеет два полюса, две контрастные грани. Чтобы иметь возможность оценивать явление объективно (видеть обе его стороны), индивид должен обнаружить условный наблюдательный пункт – «нулевую точку». Психологи рассматривают такое мышление как значимую составляющую интеллектуального развития и одаренности, не равнозначное ни первому, ни второму. Установлена позитивная корреляция творческого мышления с умеренно повышенным уровнем интеллекта (как правило, не больше 120), при отсутствии устойчивой взаимосвязи с высоким интеллектом.

Ключевые слова: творчество, креативность, структурные компоненты креативности, научные подходы

По мнению современного психолога Дорфмана Л.Я., слово «креативность» представляет собой терминологическую единицу, характеризующую специфику творческого процесса – как в выстраивании мыслительной деятельности, так и в контексте индивидуальных качеств.

С точки зрения исследователя, к самым значимым компонентам креативности относятся:

- 1) новизна (определяемая умением индивида создавать что-то новое (мысль, концепцию, метод и т.д.) или выделять его из огромного количества известной информации);
- 2) оригинальность (то, насколько самобытно, уникально, «свежо» выглядит предлагаемое суждение на фоне большинства высказываемых и реализуемых идей);
- 3) продуктивность (демонстрация высокого результата при осуществлении возникшей и проработанной идеи);
- 4) релевантность (решению, заслуживающему звания креативного, присущи практическая ориентированность, возможность принести пользу обществу) [2].

Американский психолог Колин Мартиндейл (Colin Martindale) предложил собственный подход к пониманию креативности. Автор уточнил содержание базовых и дополнительных мыслительных процессов, прибегая к таким междисциплинарным и узкоспециальным терминам, как рассуждение, сущность мышления, концентрация, ассоциативность, корковое бодрствование и другие. Согласно интерпретации К. Мартиндейла, базовые и дополнительные мыслительные процессы формируют противоположные позиции единого целого. В данном аспекте творческая личность является весьма гибкой, подвижной, имеющей доступ ко всем частям этого целого, что создает условия для выстраивания новых нестандартных алгоритмов поведения [10].

Вариабельная, нелинейная природа творчества отмечается в нескольких концепциях: Пономарева Я.А. (особенно в той части, которая касается функционирования логики и интуиции), Дорфмана Л.Я. (мир и личность), Мартиндейла К. (компоненты базовых и дополнительных мыслительных процессов). В данном аспекте лишь в работах последнего из упомянутых исследователей прослеживается комплексный подход к

идее варибельности. Весьма значимыми представляются вопросы, связанные с устранением фундаментальной разобщенности идей варибельности и явлений, оказывающих воздействие на данный феномен [5].

По мнению Дорфмана Л.Я., КМ включает в себя три этапа: инспирацию, технологизацию и проверку. Хотя для данного типа мышления характерна рассредоточенность внимания, необходимая для первой фазы (инспирации, то есть вдохновения, озарения, «искры»), творческий процесс также предполагает умение фокусировать свое внимание на реализации задачи, без чего нельзя обойтись на втором и третьем этапах. КМ возникает в результате сочетания сосредоточенного и рассредоточенного внимания, которые можно представить в виде двух противоположных точек условного пространства, осваиваемого творческой личностью под влиянием ситуации и внутренних импульсов [3].

Кроме того, автор трехфазной концепции КМ отмечает, что креативность проявляется не обособленно, а лишь в слиянии с другими элементами личности (мотивами, принципами, целями, потребностями). Одни индивидуальные характеристики не связаны напрямую с креативными возможностями, другие же, наоборот, являются надежными признаками наличия у человека подобного потенциала.

Существует несколько распространенных позиций относительно личностных особенностей, определяющих творческие возможности индивида. Фрэнк Бэррон (Frank Barron) и Дэвид Хэррингтон (David Harrington) относят к таким свойствам эстетическое восприятие действительности, большое количество увлечений, сложно структурированную мотивационную сферу, избыток энергии, самостоятельность мысли, инициативность, развитую интуицию, способность относиться к своим умозаключениям без ненужного скепсиса, умение осмыслить антиномию и гармонично объединить конфликтующие элементы внутри Я-концепции, стабильное восприятие себя как обладателя КМ, лидерские качества, нонконформизм, стремление к новому опыту. Тереза Амабайл (Teresa Amabile) и Мэри Коллинз (Mary Collins) выделяют немного другие особенности творческой личности: организованность, способность пожертвовать секундами положительными эмоциями, самостоятельность мышления и поведения, сохранение спокойствия в неоднозначной ситуации, толерантность, мотивированность, авантюризм [7].

Следовательно, творчество интерпретируется как особый процесс, результатом которого становится порождение чего-то нового, а под креативностью имеются в виду возможности, потенциал индивида. КМ имеет дивергентный характер, являясь постоянным источником нестандартных и интересных идей. Главными признаками креативности выступают факторы, упомянутые в начале статьи: новизна, оригинальность, продуктивность и релевантность.

Творческий (креативный) человек нацелен исключительно или прежде всего на достижении цели, «растворен» в ней. Одни индивидуальные характеристики не связаны напрямую с креативными возможностями, другие же, наоборот, являются надежными признаками наличия у человека подобного потенциала.

Рассмотрим структурные компоненты креативности. Первым феноменом, претендовавшим на данный статус, стала коммуникативная (социальная) креативность – демонстрация элементов творчества при взаимодействии с людьми в рамках той или иной предметной сферы, умение активировать их созидательный потенциал, способность систематизировать в собственной деятельности чужой креативный опыт (Барышева Т.А., Жигалов Ю.А.). В дальнейшем «коммуникативная креативность» стала считаться составной частью социальной креативности, данное явление обосновано Дж. Солбери [4].

Также пишут о наличии индивидуальной и когнитивной креативности. Данная классификация является своеобразной интерпретацией общей креативности и ее специфических видов. Марищук Л.В. и Пыжьянова Е.В. выделяют три составляющих когнитивной креативности: умственную, речевую (вербальную) и неречевую (невербальную). При этом исследователи подчеркивают, что уровни выраженности типов креативности не всегда коррелируют друг с другом [6].

Согласно классификации Дермановой И.Б. и Дружинина В.Н., существуют два типа креативности – невербальная и вербальная (включающая в себя смысловую, ассоциативную и символическую). Эти авторы также не обнаружили между выделенными типами никакой взаимосвязи. Общее название для обоих разновидностей и подвидов – «интеллектуальная креативность» [8].

Данное понятие было предложено американским психологом Джеймсом Эвериллом (James Averill). Ученый разработал авторскую концепцию эмоциональных состояний, ядром которой стала идея эмоциональной креативности – умения испытывать и демонстрировать нестандартные, уникальные эмоции. С точки зрения Власовой О.И., подобная креативность входит в состав комплексной одаренности в области эмоций и представляет собой способность человека к эвристически значимому восприятию собственных субъективных ощущений [1].

Рассмотрим содержание манифестаций креативности и ее роль в преподавании иностранного языка. В наши дни педагоги вынуждены трансформировать свое понимание сущности учебно-воспитательного

процесса не только при работе с учащимися общеобразовательных школ, но и при взаимодействии со студентами вузов. Не меньших изменений заслуживает и подход к дополнительному образованию. Преподаватели должны непрерывно искать новые идеи, способы, алгоритмы. Наиболее актуальными представляются вопросы, связанные с преподаванием иностранного языка студентам из других стран. Поскольку ни педагог, ни учащийся не имеют четкого представления о тех проблемах, которые нужно будет решать в рамках объединения разных образовательных парадигм и учебных методов, существует потребность в проведении методических тренингов для преподавателей, оптимизации технологий образования, совершенствовании инструментов раскрытия творческих возможностей педагогических работников, которое неотделимо от развития креативности.

Разберем самые распространенные среди методистов подходы к иноязычному обучению.

Еще в советский период в отечественном образовании закрепился **системно-активный подход**, которого придерживались Выготский Л.С., Лекторский В.А., Рубинштейн А.Н., Эльконин Д.Б. и многие другие исследователи. Он основан на идее многоаспектного развития индивида и интегративного воздействия на личность в процессе обучения и воспитания. В рамках преподавания иностранного языка данный подход ориентирован не столько на освоение самого языка, сколько на его интеграцию в мыслительно-деятельностный континуум личности, что в итоге способствует формированию устойчивых знаний и не менее стабильных языковых навыков. Системно-активный подход показал наибольшую эффективность в рамках высшего профессионального образования, так как он позволяет быстро преобразовать общие, выстроенные в школе умения в профессиональные и оттачивать их в течение нескольких лет. Упомянутый подход предъявляет повышенные требования к дивергентности мышления преподавателя, а следовательно, и к уровню развития его КМ. Также стоит отметить, что данная концепция часто используется в рамках дополнительного обучения.

Содержание **компетентного подхода**, представленного Зимней И.А., Ибрагимовым Г.И., Хуторским А.В. и рядом других ученых, заключается в наличии у каждого вида деятельности особых императивов, которые, прибегнув к некоторому преувеличению, можно позиционировать как компетенции, способные «поворачиваться» разными гранями. Данный подход предусматривает поэтапное и ориентированное овладение компетенциями по мере возрастания их сложности.

Компетентностная концепция является подчеркнута функциональной, нацеленной на решение практических задач, не в последнюю очередь в рамках освоения иностранного языка, так как уровень сформированности необходимых навыков и умений определяется прежде всего через сопоставление с образцом, то есть с речью образованных носителей языка. Это дает возможность сформировать цельный и структурированный комплекс изучаемых компетенций. Данный подход требует развития у студентов креативной компетенции, эффективность которой зависит от ее сформированности у педагога.

Коммуникативный подход, представленный Китайгородской Г.А., Леонтьевым А.А., Стерном Х., Халлидеем М. и другими авторами, относится к самым действенным способам выстраивания иноязычных компетенций. Данный подход ориентирован на проведение для учащихся уроков межличностного взаимодействия, выступающих имитацией освоения иностранного языка в естественных условиях. С точки зрения Пассова Е.И., опора на живую коммуникацию, подражающую привычным бытовым ситуациям, вероятнее всего, принесет студентам больше пользы и удовольствия.

Коммуникативный метод направлен, в первую очередь, на выстраивание коммуникативной компетенции. В структуру данной компетенции включены:

- 1) осознанная речь как итог систематизации в процессе освоения специальных дисциплин ряда правил, включая фонетические, морфологические, лексические и синтаксические;
- 2) умение формировать продуктивный сценарий межличностного взаимодействия в области и профессионального общения, без посторонней помощи обнаруживая свою роль в актуальном языковом контексте, а также определяя нужные в данный момент коммуникативные инструменты;
- 3) умение своевременно изменять свою поведенческую тактику для коррекции сложившихся обстоятельств; умение высказываться стройно и логично (подготовленная и неподготовленная речь);
- 4) умение предоставлять и использовать необходимые сведения в определенном языковом контексте, если у учащегося нет нужных инструментов презентации его мысли (в первую очередь на уровне лексики и синтаксиса);
- 5) умение взаимодействовать с носителями изучаемого языка, при этом принимая во внимание особенности различных компонентов межличностной коммуникации (нравственного, социального, культурного), но продолжая отражать ценности и принципы собственной лингвокультуры.

Описанный подход представляется наиболее результативным при обучении иностранному языку в насыщенном языковом контексте, в котором данная знаковая система выступает единственно приемлемым

средством общения. Это позволяет студентам погрузиться в изучаемый предмет, повышает уровень их мотивации и делает учебный процесс более эффективным. Важно отметить, что степень развития коммуникативной компетенции напрямую зависит от социального интеллекта, а также личностной и социальной креативности, что обуславливает необходимость ее развития как у педагогов, так и у студентов в рамках реализации данного подхода.

Активно-центрированный подход к учебно-воспитательному процессу принимает во внимание весь спектр особенностей личности учащегося, его интеллектуальный и психологический потенциал. В рамках указанного подхода студенты позиционируются в качестве реализаторов профессиональной деятельности, которым предстоит освоить навыки решения задач, исходя из специфики конкретных ситуаций и предметных сфер. Учебный процесс базируется на специально сгенерированных проблемах, решаемых в ходе аудиторной работы. Наряду с обсуждением подобных трудностей, данный подход охватывает почти все учебные методы, имеющие выраженную прикладную составляющую (создание проектов, работа с кейсами и т.д.).

Литература

1. Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Shaidullina A.R., Sokolova N.L., Grudtsina L.Yu. Esp blended learning based on the use of smart coursebook // *XLinguae*. 2018. Т. 11. № 2. С. 445 – 454.
2. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования ИКТ в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в вузах (2012-2017) // *Вопросы прикладной лингвистики*. 2017. № 27. С. 7 – 18.
3. Каргина З.А. Новые подходы к подготовке будущих педагогов // *Сборник научных трудов world по материалам международной научно-практической конференции*. 2011. Т. 22. № 3. С. 11 – 16.
4. Макарова Е.Л. Ключевые исследовательские компетенции современного учителя, их формирование в процессе обучения в вузе // *Образование и саморазвитие*. 2010. Т. 5. № 21. С. 96 – 102.
5. Михеева Н.Ф. Языковая личность в глобальном мире // В сборнике: *Межкультурная коммуникация, современные методы преподавания иностранных языков, перевод. VIII Степановские чтения*. Москва, 2011. С. 15 – 17.
6. Михеева Н.Ф., Молдахметова Г.З. *Метод проектов в изучении английского и казахского языков: Учебное пособие*. Павлодар, 2008. 132 с.
7. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // *Среднее профессиональное образование*. 2012. № S3. С. 3 – 15.
8. Сергеева М.Г. Создание и функционирование лаборатории инновационных образовательных технологий как путь совершенствования и модернизации учебного процесса // *Качество. Инновации. Образование*. 2008. № 1 (32). С. 14 – 17.
9. Королева Г.Э., Сергеева М.Г. *Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников: Монография*. Курск, 2016. 205 с.
10. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // *Научный диалог*. 2018. № 9. С. 376 – 381.

References

1. Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Shaidullina A.R., Sokolova N.L., Grudtsina L.Yu. Esp blended learning based on the use of smart coursebook. *XLinguae*. 2018. Т. 11. № 2. S. 445 – 454.
2. Vasil'eva I.I., Sokolova N.L., Miheeva N.F. Nekotorye trendy ispol'zovaniya IKT v rossijskih nauchnyh issledovanijah v oblasti prepodavanija inostrannyh jazykov i perevoda v vuzah (2012-2017). *Voprosy prikladnoj lingvistiki*. 2017. № 27. S. 7 – 18.
3. Kargina Z.A. Novye podhody k podgotovke budushih pedagogov. *Sbornik nauchnyh trudov world po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2011. Т. 22. № 3. S. 11 – 16.
4. Makarova E.L. Kljuchevye issledovatel'skie kompetencii sovremennogo uchitelja, ih formirovanie v processe obuchenija v vuze. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2010. Т. 5. № 21. S. 96 – 102.
5. Miheeva N.F. Jazykovaja lichnost' v global'nom mire. V sbornike: *Mezhkul'turnaja kommunikacija, sovremennye metody prepodavanija inostrannyh jazykov, perevod. VIII Stepanovskie chtenija*. Moskva, 2011. S. 15 – 17.
6. Miheeva N.F., Moldahmetova G.Z. *Metod proektov v izuchenii anglijskogo i kazahskogo jazykov: Uchebnoe posobie*. Pavlodar, 2008. 132 s.
7. Sergeeva M.G. Principy razvitija nepreryvnogo obrazovanija v uslovijah rynka. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2012. № S3. S. 3 – 15.

8. Sergeeva M.G. Sozdanie i funkcionirovanie laboratorii innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij kak put' sovershenstvovanija i modernizacii uchebnogo processa. Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. 2008. № 1 (32). S. 14 – 17.

9. Koroleva G.Je., Sergeeva M.G. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v jekonomicheskom obrazovanii starshklassnikov: Monografija. Kursk, 2016. 205 s.

10. Sokolova N.L. Professional'naja jevoljucija shkol'nogo pedagoga na baze peredovogo pedagogicheskogo opyta. Nauchnyj dialog. 2018. № 9. S. 376 – 381.

*Kolchina V.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ural State University of Economics,
Kozhina E.V., Assistant Professor,
Academy of Engineering,
Peoples' Friendship University of Russia*

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF A UNIVERSITY TEACHER

Abstract: creative thinking (hereinafter referred to as CT) is formed on the basis of key, well-known and generally recognized information, which refutes the popular thesis that such awareness is poorly combined with creativity. In order to reveal creative possibilities, for example, in a certain subject area, it is necessary that an individual has a certain amount of knowledge in the relevant field, on the basis of which he will later be able to develop options for new promising theories, algorithms, methods, etc. Among the concepts of CT, the concept of divergent (problem-oriented) thinking, proposed by the American psychologist Joy Paul Guilford, stands out. The scientist admitted that a freely formulated problem has several correct solutions, then thinking works completely differently: there is a generation of disparate, adjacent, mutually enriching (or, conversely, conflicting) ideas. This type of thinking has a creative (creative) character, leading to the emergence of new, non-standard thinking products. The very concept of "divergence" refers to the identification of differences. The appropriate approach allows a person to offer dissimilar, isolated, devoid of direct mutual connection tasks, which is why this reference is due. The essence of divergent thinking is best explicated through the concept of "creative indifference", introduced by the German philosopher Salomo Friedlaender. According to his theory, any fact of being has two poles, two contrasting facets. In order to be able to evaluate the phenomenon objectively (to see both sides of it), an individual must find a conditional observation point – the "zero point". Psychologists consider such thinking as a significant component of intellectual development and giftedness, not equivalent to either the first or the second. A positive correlation of creative thinking with a moderately elevated level of intelligence (usually no more than 120) has been established, in the absence of a stable relationship with high intelligence.

Keywords: creativeness, creativity, structural components of creativity, scientific approaches

*Сизая С.А., аспирант,
Казанский федеральный университет*

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: данная статья посвящена исследованию эффективных методов нравственного воспитания на уроках литературы в рамках инклюзивного образования – школ, где обучаются «нормотипичные» и дети с «особенностями» в развитии, где процесс обучения строится на включении в социум детей с инвалидностью.

Школьное образование несет в себе, прежде всего воспитательную функцию личности ее духовного развития [8]. Литература – предмет этического и эстетического воздействия на душу ребенка, создающий в ней чувства к прекрасному у [7, с. 11], поэтому этот предмет является ведущим и основным, отвечающим за ее морально-нравственный облик. В статье представлен анализ программного материала общеобразовательной школы по литературе в 5 классе, анализ произведений современных русских и зарубежных авторов для детей десяти-двенадцати лет, как кино и видео материала международного характера для категории учащихся в соответствии с их возрастом. Эти материалы содержат в себе воспитательный контекст, в том числе и морально-нравственный замысел, предназначен для формирования нравственных и ценностных основ характера обучающихся в школе с инклюзивным образованием. В рамках статьи рассматриваются инструменты взаимодействия всех этапов воспитания детей в рамках инклюзивного образования. Результаты данной статьи могут быть использованы учителями-дефектологами, а также учителями русского языка и литературы, логопедами и др.

Ключевые слова: нравственное воспитание, уроки литературы, инклюзивное образование

Введение

Нравственное воспитание является одним из ключевых моментов в воспитательном и образовательном процессе современной школы. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России гласит: воспитание личности гражданина России является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта [4, с. 7].

Именно в процессе перехода от начального к среднему образованию, обучающиеся, в том числе обучающиеся с ОВЗ, нуждаются в новых ценностных и нравственных ориентирах. Средства массовой информации, в том числе возможности сети Интернет, влияют на ценностные ориентиры обучающихся независимо от их желания, стихийно воздействуя на обучающихся. Контент, с которым знакомятся обучающиеся в Интернете, представлен в простой и понятной форме и те ценности, которые там транслируются школьникам, легко усваиваются и его понимание не требуют интеллектуального напряжения. На наш взгляд, обучающиеся с ОВЗ нуждаются в адаптации материалов с целью формирования ценностных установок в образовательном процессе.

В своих обращениях, Президент России подчеркивает важность для народа России и политики нашего государства, возрождение и популяризация таких незыблемых и вечных ценностей, как: единство, семья, дружба, милосердие. Данные духовно-нравственные ценности являются первоосновой Российского государства, несмотря двойные стандарты, смену ценностей в плане морали, для других стран [9].

Литературный обзор

Вопросами воспитания морально-нравственных качеств учащихся на уроках литературы занимаются такие отечественные и зарубежные ученые. Такие как: Е.А. Здвижкова, Л.М. Донченко, А.Н. Тотиева, Е.Н. Ильина, Ф.Г. Дамова Е.А. Бородич, Е.М. Филатова, А.Ф. Корякина, О.А. Шилина, Сычева Т.Ю., Е.Г. Семенов и др. Написано множество статей и монографий, материалов конференций, посвященных данной области образования.

Работы в области инклюзивного образования: А.В. Бахарев, Э.Е. Жилкина, Т.В. Фурьева, И.А. Михеева [10].

Однако, в ходе исследовательской работы, нами проведен анализ статей, монографий и выявлен аспект исследования нравственного воспитания в условиях инклюзивного образования. В связи с этим данная статья является актуальной и помочь учителям, работающим в условиях инклюзивного образования.

Понятие «нравственность» имеет разное толкование. Данное понятие К.Д. Ушинский (1824-1870), например, ставит нравственность в один ряд с такими духовными понятиями, как «дар слова», «чувство художественное (эстетическое), религиозное, называя нравственное, как чувство правды или справедливости [10, с. 52].

По мнению великого русского мыслителя и критика В.Г. Белинского (1811-1848), нравственность заключается в твердом и глубоком убеждении, в пламенной, непоколебимой вере в достоинство человека, в его высокое значение. Эта вера и есть источник всех человеческих добродетелей [2, с. 167].

Русский философ В.С. Соловьев (1849-1903), определяет основным нравственным показателем – это чувство стыда, отличающее человека от низших форм жизни, так как ни у одного из животных этого чувства нет, а у человека оно появляется с незапамятных времен и затем подлежит дальнейшему развитию [13, с. 55-56].

Русский филолог и педагог Ф.Д. Батюшков (1857-1920), в журнале «Вопросы Философии и психологии» вспоминая высказывание Л.Н. Толстого, пишет: «В понимании Л.Н. Толстого нравственность – есть вечная высшая цель жизни» [12, с. 16].

Для формирования нравственности учащимся необходимо ориентироваться в содержании текста, знать и понимать его целостный смысл; находить нужную информацию; интерпретировать текст; рефлексировать по содержанию текста, оценивать его.

Морально-нравственное воспитание имеет два основных направления работы: этическое и религиозно-нравственное. Так как общеобразовательная школа является не религиозным, а светским учреждением, учитель-словесник может использовать, преимущественно, этические нравственные инструменты работы.

Инклюзивное образование является инструментом для правильных ценностных установок, моделей поведения [10, с. 46]. В России законодательная база представлена такими документами, как: национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг.; концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г.; государственная программа «Доступная среда» (ее работа продолжается по стране до сих пор). Основные документы: ФГОС (Федеральные государственные стандарты) начального общего образования для детей с ОВЗ и умственной отсталостью [3].

Материалы и методы

Обучаясь с детьми с «особенности» в развитии, детям в «норме» необходимо быть более толерантными к нарушениям в развитии, относиться с пониманием, к проявлению их заболевания.

Работая в условиях инклюзивного образования, учителю необходима помощь педагогов-специалистов той области, к которой относится нарушение данного ученика. Например, если в рамках инклюзивного образования, в классе находятся дети с «особыми» «потребностями» в образовании в ментальной области, соответственно тьютор (специальный педагог) должен владеть методикой работы в области ментальных нарушений. Данные специалисты дают направление работы с детьми с ОВЗ, оказывают консультативную помощь родителям «особенных» детей, учителям-предметникам в случае возникших трудностей в обучении или воспитании.

Учителю-словеснику на уроках литературы необходимо держать в голове методику обучения как детей в «норме», так и детей с особенностями в развитии. При этом в рамках инклюзии, в классе могут оказаться учащиеся с разными нарушениями: слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, дети с аутистическим спектром (он достаточно широк), синдромом Дауна и др.

В инклюзивном образовании важен каждый этап обучения, как и воспитательный процесс не должен прекращаться ни на минуту времени, независимо от того, где находятся дети: в школе или дома. Поэтому важна работа каждого учителя, классного руководителя и родителей.

Учитель-словесник видит детей почти каждый день, ввиду увеличения количества часов русского языка и литературы и появлением родной (русской) литературы в 5 классе. Тем более, что литература, как предмет имеет большое эмоционально-психологическое влияние на учащихся. По мнению ученых-педагогов пятый класс является более «сензитивным» (благоприятным) в этическом (морально-нравственном) и эстетическом: знакомство с пониманием чувства прекрасного.

Одними из наиболее подходящих для нравственного воспитания учащихся из программного материала 5 класса УМК В.Я. Коровиной и В.П. Журавлева, по нашему мнению, произведения УНТ (устного народного творчества), содержащие народную мудрость: пословицы, поговорки, басни, былины, загадки, сказки. Например, в баснях и сказках используется этическая и эстетическая оценка явлений окружающей действительности, человеческих характеров, что формирует положительные нравственные установки. По словам В. Даля: «Это свод народной мудрости..., народного ума, житейской правды, судебник, никем не судимый» [5, с. 110]. Кроме этого, в сказках добро всегда побеждает зло. Для более глубокого проникновения в образ, возможно использование драматизации и инсценировки, чтение по ролям произведений УНТ.

Приведем еще несколько примеров из программного материала. Например, в произведении И.С. Тургенева «Муму», образ Герасима помогает воспитанию сочувственного отношения к страданиям людей имеющих «особенности» в период крепостного права. Герасим глухонемой, но имеет большое и любящее сердце. Это касается души и характера подростков [1, с. 8].

«Кавказский пленник» Л.Н. Толстого раскрывает черты человеческого характера, проявляющиеся во время военного конфликта, перед лицом угрозы для жизни. Кроме воспитания морально-нравственных качеств, произведение помогает формированию патриотических чувств: любовь к Родине (России), малой Родине [1, с. 9].

Классному руководителю необходимо тесное взаимодействие с учителем литературы. Кроме этого включать материалы по нравственным и морально-этическим темам в план воспитательной работы и классных часов. Возможно, это будут фильмы о детях, имеющих нарушения в той же сфере, как и их одноклассник. Например: «Мальчик, который умел летать», «Что гложет Гильберта Грейпа», «После Томаса», «Черный шар», «Мэри и Макс», «Океан Небес», Тэмпл Грандин» и мн.р.. Либо, это будут художественные произведения о подобных детях: «Невидимый слон» (Анны Анисимовой), «Умник» (Мари-Од Мюрай), «Чудо» (Ракель Паласио), Из-за внешнего уродства героя книги, либо ненавидят, либо принимают за его богатый внутренний мир. «Привет, давай поговорим» (Шэрон Драйпер)-героине 11 лет. Благодаря ей команда общеобразовательной школы побеждает в соревновании, но едет на телевидение без Мелади, которая много знает, приносит победу, но она имеет внешнее уродство, поэтому ее стыдятся... А ей, все это понимающей, очень больно...

«Рико, Оскар и тени темнее темного»-детектив о двух детях: мальчике с гениальностью и о полной ему противоположности-ребенке, что не может посчитать сдачу в магазине. В книге они вместе раскрывают преступление. Автор показывает в ней трудности радикального отличия от толпы: «средне-статистического» человека и «особенного».

Выводы

Все вышеперечисленные фильмы и произведения родителям необходимо просмотреть и читать вместе с детьми, так как все они преследуют мысли о: социальном, физическом, психологическом неравенстве – мысли том, как трудно быть непохожим на остальных. Одновременно с этим, для «обычных» детей, к примеру пятиклассников, это помогает понять, что внутри тех, кого общество считает «уродом», «инвалидом», «отсталым», «дефектным» (лишним, случайно родившимся), бьется сердце, способное также, как и они любить, страдать, испытывать боль и разочарование, несмотря на свое внешнее уродство.

Таким образом, инструментами для нравственного воспитания могут служить как программные, так и произведения современных авторов, кино и видеоматериалы, как отечественные, так и зарубежные.

Кроме этого, можно проработать много учебных и воспитательных аспектов: патриотический-любовь к Родине (России), малой Родине: республика, край, город, семья на интегрированных уроках по литературе, совместно с учителями изобразительного искусства, музыки, технологии, где некоторые из «особенных» детей смогут показать себя, наряду с «детьми в «норме». Внеклассных и внеурочных мероприятий, учащиеся могут познакомиться в неформальной обстановке. Для данных целей возможно привлечение школьного драматического кружка. Постановка произведения, способного объединить, раскрыть и подружить детей в ходе работы. Так как погруженность в виртуальный мир (через телефон, даже на перемене), не позволяет установить детям близкое общение, поэтому сидя в одном кабинете за соседней партой, многие знают друг о друге совсем мало.

Заключение

Администрацией, школьными специалистами (психологами дефектологами, классными руководителями, учителями-словесниками должна быть создана благоприятная эмоциональная среда в школе. Возможно, что в коридорах должна быть использована социальная реклама о людях с инвалидностью. Начиная с начальной школы внеурочной деятельности нравственно-образовательный и просветительный кружок. Все это поможет в корне изменить отношение к людям с инвалидностью и поможет видеть в таких детях, прежде всего, людей.

Литература

1. Беляева Н.В. Литература. Методические рекомендации и поурочные разработки 5 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2017. 487 с.
2. Белинский В.Г.: в 12 т. / под ред. и с примечаниями С.А. Венгерова. С.-Петербург: Тип. М.М. Стасюлевича, 1948. 606 с.
3. Вакорина Л.Ю. Инклюзивное образование в России: механизмы управления и повышения эффективности: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Место защиты: ФГАОУ ВО "Российский университет дружбы народов (РУДН)". Москва, 2019. 24 с.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. М.: Просвещение, 2010. 24 с.

5. Даль В.И. Уникальный иллюстрированный толковый словарь В.И. Даля для детей [Электронный ресурс]: около 650 слов, более 200 веселых рисунков: для детей среднего школьного возраста; худож. Т.А. Ляхович. Москва: Lingua: Астрель, 2013. 191 с.
6. Есин С.Н. Власть слова: Филол. тетр. М.: Лит. газ., 2004 (ППП Тип. Наука). 365 с.
7. Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 3 (96). С. 336 – 493.
8. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Методика обучения литературе: практикум. Москва: Флинта: Наука, 2012. 268 с.
9. Программа курса "Литература". 10-11 классы: базовый и углублённый уровни / авторы-составители: С.А. Зинин, В.А. Чалмаев. Москва: Русское слово, 2020. 61 с.
10. Послание Федеральному Собранию 21 апреля 2021 года Президента Российской Федерации В.В. Путина. URL:<http://www.kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 28.03.2022)
11. Макеева И.А. Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность, подходы // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2020. № 198. С. 45 – 55.
12. Кареев Н.И. Мысли об основах нравственности. Санкт-Петербург: тип. М.М. Стасюлевича, 1895. 177 с.
13. Коровина В.Я. Учебник. Литература. 5 класс: в 2 ч. М.: Просвещение, 2013. 303 с.
14. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия. М.: Типо-литография Д.А. Бонч-Бруевича, 1899. 666 с.
15. Ушинский К.Д. Основы педагогической системы К.Д. Ушинского. Ин-т теории и истории педагогики. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948-1950. 665 с.
16. Череповецкий государственный университет // Вестник Череповецкого государственного университета: научный журнал / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Череповецкий гос. ун-т". Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2002.
17. Технические науки, филологические науки, педагогические науки. 2018. № 6 (87). 240 с.

References

1. Beljaeva N.V. Literatura. Metodicheskie rekomendacii i pourochnye razrabotki 5 klass: uchebnoe posobie dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij. M.: Prosveshhenie, 2017. 487 s.
2. Belinskij V.G.: v 12 t. pod red. i s primechanijami S.A. Vengerova. S.-Peterburg: Tip. M.M. Stasjulevicha, 1948. 606 s.
3. Vakorina L.Ju. Inkljuzivnoe obrazovanie v Rossii: mehanizmy upravlenija i povyshenija jeffektivnosti: avtoref. dis. ... kand. sociolog. nauk. Mesto zashhity: FGAOU VO "Rossijskij universitet družby narodov (RUDN)". Moskva, 2019. 24 s.
4. Daniljuk A.Ja., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija grazhdanina Rossii. M.: Prosveshhenie, 2010. 24 s.
5. Dal' V.I. Unikal'nyj illjustrirovannyj tolkovyj slovar' V.I. Dalja dlja detej [Jelektronnyj resurs]: okolo 650 slov, bolee 200 veselyh risunkov: dlja detej srednego shkol'nogo vozrasta; hudozh. T.A. Ljahovich. Moskva: Lingua: Astrel', 2013. 191 s.
6. Esin S.N. Vlast' slova: Filol. tetr. M.: Lit. gaz., 2004 (PPP Tip. Nauka). 365 s.
7. Integracija obrazovanija. 2019. T. 23. № 3 (96). S. 336 – 493.
8. Prancova G.V., Romanicheva E.S. Metodika obuchenija literature: praktikum. Moskva: Flinta: Nauka, 2012. 268 s.
9. Programma kursa "Literatura". 10-11 klassy: bazovyj i uglubljonnyj urovni. avtory-sostaviteli: S.A. Zinin, V.A. Chalmaev. Moskva: Russkoe slovo, 2020. 61 s.
10. Poslanie Federal'nomu Sobraniju 21 aprilja 2021 goda Prezidenta Rossijskoj Federacii V.V. Putina. URL:<http://www.kremlin.ru/events/president/news/65418> (data obrashhenija: 28.03.2022)
11. Makeeva I.A. Social'naja jekskljuzija i inkljuzija v kontekste obrazovanija: sushhnost', podhody. Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2020. № 198. S. 45 – 55.
12. Kareev N.I. Mysli ob osnovah нравstvennosti. Sankt-Peterburg: tip. M.M. Stasjulevicha, 1895. 177 s.
13. Kоровина V.Я. Учебник. Литература. 5 класс: в 2 ч. М.: Prosveshhenie, 2013. 303 s.
14. Solov'ev V.S. Opravdanie dobra. Nравstvennaja filosofija. M.: Tipo-litografija D.A. Bonch-Bruevicha, 1899. 666 s.

15. Ushinskij K.D. Osnovy pedagogicheskoy sistemy K.D. Ushinskogo. In-t teorii i istorii pedagogiki. M.: Akad. ped. nauk RSFSR, 1948-1950. 665 s.
16. Cherepoveckij gosudarstvennyj universitet. Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta: nauchnyj zhurnal. M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Federal'noe gos. bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya "Cherepoveckij gos. un-t". Cherepovec: Cherepoveckij gos. un-t, 2002.
17. Tehnicheskie nauki, filologicheskie nauki, pedagogicheskie nauki. 2018. № 6 (87). 240 s.

*Sizaya S.A., Postgraduate,
Kazan Federal University*

MORAL EDUCATION IN LITERATURE LESSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: this article is devoted to the study of effective methods of moral education in literature lessons within the framework of inclusive education – schools where "norm-typical" and children with "special features" in development study, where the learning process is based on the inclusion of children with disabilities in society. School education carries, first of all, the educational functions of the personality of its spiritual development [8]. Literature is the subject of ethical and aesthetic influence on the child's soul, creating feelings for beauty in it [7, p. 5]. The article presents an analysis of the program material of a comprehensive school on literature in the 5th grade, an analysis of the works of modern Russian and foreign authors for children of ten to twelve years old, as film and video material of an international nature for the category of students in accordance with their age. These materials contain an educational context, including a moral and ethical concept, designed to form the moral and value foundations of the character of students in a school with an inclusive education. Within the framework of the article, the instruments of interaction of all stages of raising children within the framework of inclusive education are considered. The results of this article can be used by speech pathologists, as well as teachers of the Russian language and literature, speech therapists, etc.

Keywords: moral education, literature lessons, inclusive education

*Соловьева Н.Ю., кандидат искусствоведения, доцент,
Згоржельская С.С., кандидат исторических наук, кандидат юридических наук, доцент,
Российский государственный университет правосудия*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в данной статье исследуются преимущества интерактивных и активных методик в дистанционном обучении. Цель статьи – определить особенности интерактивных технологий, применяемых в дистанционном образовании. Авторы, используя эмпирические методы исследования (описание, сравнение, моделирование), предлагают к использованию новые формы интерактивных методов работы со студентами в рамках дистанционной формы проведения занятий. Авторы делают вывод о возможности применения не только классических интерактивных технологий, но и новых методов, связанных с техническими возможностями дистанционного обучения.

Ключевые слова: высшая школа, интерактивные методы обучения, дистанционное обучение, информационные технологии, интерактивные технологии

Введение

Понятие дистанционного обучения известно уже более полутора веков, хотя сам термин появился лишь в конце XX века. Но дистанционным можно назвать и обучение с помощью развитой почтовой службы, которое в конце XIX века предлагали в США и Европе тем, кто по объективным причинам не мог или не хотел посещать учебные заведения. XX век принес развитие коммуникационных технологий: в 1920-х гг. появляется радио, в 1940-х гг. становится общедоступным телевидение. Дистанционная форма обучения приобретает более широкие масштабы, а в 60-е гг. XX в. благодаря началу интернационализации образования и общих процессов глобализации потребность в удаленном обучении возросла многократно. Но рекордно повысился спрос на дистанционное обучение после создания интернета в 80-х гг. XX века.

В бывшем СССР, даже за «железным занавесом», широко применялась форма дистанционного образования, в основном в виде заочного обучения. В 2002 году Минобрнауки выпустило приказ «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации» [8] и в 2005 году Приказ «Об использовании дистанционных образовательных технологий» [9]. Сегодня, спустя более чем десять лет, обучение через интернет – это разветвленная, многоступенчатая и бурно развивающаяся система.

Дистанционное обучение – многогранное понятие. В общем виде под ним понимаются «все формы образовательной активности, которые осуществляются без личного контакта учителя и ученика» [5, с. 86]. Заочное обучение, когда задания из вуза присылались студенту по почте, сегодня «переродилось» и окончательно «дистанцировало» преподавателя и студента.

В 2020 году, в связи с пандемией коронавируса, был осуществлен массовый переход вузов, ссузов и школ на дистанционное обучение. Объективная реальность дистанционного образования повлекла за собой необходимость изменения существующих и появление новых технологий преподавания, а учителя школ и преподаватели вузов встали перед необходимостью «перенести» имеющиеся у них методики в новую реальность. Проведение уроков, чтение лекций, ведение семинаров – все эти формы построения занятий сегодня должны быть осмыслены с учетом использования новых информационных технологий, с учетом дистанта как новой формы организации работы учебных заведений. Особенно интересными в этой новой реальности могут стать интерактивные технологии. В совокупности с дистанционным обучением они могут стать для преподавателя основным помощником в достижении образовательного результата.

Таким образом, цель данной работы – определить особенности интерактивных технологий, применяемых в дистанционном образовании, и предложить к использованию новые формы интерактивных методов работы со студентами в рамках дистанционной формы проведения занятий.

Литературный обзор

Проблематика дистанционного образования нашла свое отражение во многих трудах ученых и практикующих преподавателей последних трёх десятилетий. Например, в работах Ю.В. Малинина [5] и А.А. Руновой [10] мы можем найти определение дистанционного образования, а также технологий и методов, которые могут применяться в этом формате обучения. Особо надо подчеркнуть, что оба автора указывают на возможность применения классических образовательных технологий при проведении занятий в дистанционном формате.

Из работ преподавателей вузов, посвященных дистанционному образовательному процессу, следует отметить статьи Д.А. Арсентьева и А.В. Грицука [1], В.Ю. Журавлева [2], Ю.Ю. Кочетовой [4], А.Н. Хузиахметова и Р.Р. Насибуллова [14]. В данных работах последнего времени рассматриваются положительные и отрицательные стороны применения дистанционного образования в вузах, а также виды информационных технологий, применяемых для его реализации.

Исследованию интерактивных методов обучения посвящены работы Л.Ю. Сафоновой [11], А.М. Смолкина [12], Е.В. Ткач [13]. В целом работы посвящены раскрытию общих характеристик активного и интерактивного обучения, описанию классических методов и технологий, применяемых в образовательном процессе.

Обсуждение проблемы

Современная педагогика для преподавания юридических дисциплин использует всю совокупность методов преподавания: пассивных, активных и интерактивных.

По версии А.В. Сарафанова и других ученых, современное дистанционное обучение относится к гипермедиа-виду технологической организации образовательного процесса. Еще в 2006 г. в электронном учебно-методическом пособии «Интерактивные технологии в дистанционном обучении» они отмечали: «Гипермедиа – это модель ДО третьего поколения, которая предусматривает использование новых информационных технологий при доминирующей роли компьютерных телекоммуникаций. Простейшей формой при этом является использование электронной почты и телеконференций, а также аудиообучение (сочетание телефона и телефакса). При дальнейшем развитии эта модель дистанционного обучения включает использование комплекса таких средств, как видео, телефакс и телефон (для проведения видеоконференций) и аудиографику при одновременном широком использовании видеодисков, различных гиперсредств, систем знаний и искусственного интеллекта» [3, с. 9].

Дистанционное обучение только на первый взгляд предрасположено к использованию пассивных методов, привычного использования схемы «от преподавателя к студенту», при которой субъектом процесса выступает педагог. Проведение занятий с использованием платформ, сервисов, проприетарных программ для видеоконференций, таких как Zoom, Teams, eTutorium, прежде всего работает на передачу знаний в готовом виде, фактически сохраняя классическое чтение лекций и проведение семинаров, дополненное применением видеосопровождения.

Нельзя не согласиться, что «многие виды деятельности на дистанционных занятиях не отличаются от очных видов деятельности. К ним относятся: дискуссии, обсуждения, беседы, ролевые игры с решением учебной проблемы, проектная деятельность и т.д.» [7, с. 376]. По крайней мере, можно отметить исследование Руновой А.А. [10], которая рассматривает каким образом данные виды деятельности применимы в дистанционном образовании.

Современное образование предпочтение отдает методам активным и интерактивным. А.М. Смолкин дает следующее определение активным методам обучения: «Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты» [12, с. 30]. Из этого определения становится понятно, что активные методы предполагают равнозначное участие преподавателя и обучающегося в учебном процессе. То есть, студенты выступают как равные участники и создатели занятия. Презентации, кейс-технологии, проблемные лекции, дидактические игры достаточно давно используются в практике высшей школы, в том числе и в дистанционном формате обучения.

Интерактивные методы обучения (деловая игра, «мозговой штурм», кластер, метод проектов) строятся не только на схеме взаимодействия «учитель – ученик», как методы активные, но и «ученик – ученик». То есть студенты не только активно вступают в диалог с преподавателем, но и работают самостоятельно, выполняя задания между собой, что является особым по смыслу и значимости видом учебной деятельности.

Хотя часть исследователей не различает активные и интерактивные методы, а другая часть утверждает, что между ними существует видо-родовая связь, основным критерием выделения интерактивных методов в отдельный род методов является смысл коммуникативных связей, возникающих на занятии между обучающимися. Организация интерактивного вовлечения студентов в образовательный процесс как субъектов, равных участников образовательного процесса является важнейшей задачей дистанционного обучения.

Практика проведения занятий в 2020-2021 и 2021-2022 учебных годах способствовала возникновению специфических интерактивных технологий, наполнение которых обусловлено особенностями дистанционного обучения, а именно:

- пространственной разделенностью преподавателя и обучающегося;
- разделенностью обучаемых между собой;

- новыми формами занятий (например, гибридный тип дистанционных занятий, при котором часть студентов находится в аудитории, а часть подключена в режиме видеоконференции);
- технологическими особенностями и возможностями используемых платформ и сервисов;
- техническими возможностями гаджетов, используемых для проведения дистанционных занятий;
- возможностью практически неограниченного доступа к электронным базам данных, библиотекам, справочным материалам в режиме реального времени.

Сочетание возможностей очных, гибридных и дистанционных форм обучения требует трудоемкой подготовительной работы на этапе педагогического проектирования. Какими же **интерактивными технологиями** может пользоваться преподаватель при организации занятия в новых условиях? Рассмотрим эти технологии подробно.

1. Работа с google-формой и google-таблицей.

Google-форма является одним из самых известных инструментов для проведения тестов и опросов, однако возможности ее применения в дистанционном обучении много шире базовых. Работа с текстовыми файлами в google-форме обычно используется для составления брифов. Данный вид работ также применим для работы в малых группах обучаемых с теми видами заданий, которые позволяют проводить совместную работу: сравнения, аналитический обзор по вопросу, подготовке совместных файлов и презентаций.

Настройки данного инструмента позволяют задать параметры, которые дают возможность видеть личный вклад каждого в заполнение единого документа или таблицы. Группа из 3-5 человек получает доступ к данной google-форме на ограниченное количество времени, работает параллельно и видит результаты работы каждого. Возможен обзор (история изменений) по каждой ячейке таблицы, что особенно важно при индивидуальном оценивании вклада студента в коллективную работу.

Достоинством работы с инструментом является несложность интерфейса и доступность использования. Форма представляет собой веб-страницу, для работы с которой необходимо иметь аккаунт в Google, и адаптирована для работы с ней с любых мобильных устройств.

Использование технических возможностей Zoom позволяют создать ряд интерактивных технологий, применяемых целенаправленно как для данной проприетарной программы, так и аналогичных.

2. Технология «активного экрана» заключается в том, что в ходе занятия преподаватель размещает для студентов задания, которые они выполняют онлайн на экране собственных гаджетов, при этом включив опцию «демонстрация экрана». Опция может быть включена как до начала выполнения, так и по его окончании, что дает возможность студентам решить задание самостоятельно, а впоследствии сравнить полученные результаты и создать некий совместный ответ с учетом индивидуально проделанной работы. Также опция «демонстрация экрана» позволяет преподавателю быстро проверить ответ на задание у присутствующих, создать совместное решение, сравнить решение с эталонным.

Данная технология может быть применима на лекционных, семинарских, практических занятиях в режиме видеоконференции, а также в том случае, если преподаватель в начале занятия ставит перед студентами проблемный вопрос и просит по итогам занятия предъявить его решение.

3. Технология «параллельного обсуждения» или «активного чата» состоит в размещении в чате видеоконференции заданий и вопросов, на которые студенты должны сформулировать ответ, слушая выступление в рамках семинарского занятия.

Данная технология направлена на активизацию активного слушания, формированию у обучающихся собственного мнения, навыков диалога и научной дискуссии. Например, обучающимся может быть предложено задание выделить основную идею выступающего, поддержать ее, подвергнуть критике, найти дополнительную информацию, иную точку зрения, произвести анализ и синтез различных фактов и т.д.

Дополнительным заданием может являться также поиск информации с применением систем «Консультант+» и «Гарант», научной литературы, размещенной в электронных библиотеках, для обоснования и продвижения своей точки зрения.

Так как каждое выступление является индивидуальным по содержанию, то повышенная сложность заключается в том, что обучающийся в рамках ограниченного отрезка времени должен воспользоваться навыками анализа предложенной точки зрения и аргументированно сформулировать свою.

Выводы

Дистанционное обучение в эпоху пандемии вышло на новый уровень развития, усовершенствовалось. Приоритетом для современной педагогики высшей школы является использование в формате дистанционного обучения всей совокупности имеющихся образовательных технологий, а также создание новых, отвечающих современным запросам.

Можно констатировать, что классические образовательные технологии адаптировались к новым требованиям и видоизменилось с учетом технологических возможностей платформ и сервисов. При этом воз-

возможности проприетарных программ способствовали возникновению новых технологий, ведущую роль среди которых играют интерактивные.

Авторы предложили несколько своих, новых для современного дистанционного образования, технологий, которые помогут и преподавателям, и студентам организовать свою работу. Достоинство данных технологий – в их доступности для студентов, простоте использования и универсальности (т.е. их можно использовать и для аудиторной, и для внеаудиторной, и для индивидуальной, и для групповой работы). Интерактивные технологии в дистанционном образовании, таким образом, становятся важным инструментом методической организации учебного пространства.

Заключение

Сегодня многие ученые и практикующие преподаватели убеждены, что «всемирная информационная сеть является не только техническим средством дистанционного обучения, но и представляет собой образовательно-информационную среду, реализующую принципы интерактивного взаимодействия в дистанционном обучении» [10]. Исходя из этого мы можем говорить, что информационные и интерактивные технологии, сопрягаясь друг с другом, способствуют повышению учебно-познавательной мотивации, развитию самостоятельности и активности, воспитанию аналитического и критического мышления, формированию коммуникативных навыков студентов и их умения работать с информацией.

Литература

1. Арсентьев Д.А., Грицук А.В. Информационные системы в дистанционном образовании // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. 2015. № 5. С. 17 – 18.
2. Журавлев В.Ю. Особенности и иллюзии дистанционного образования // Решетневские чтения. 2013. Т. 2. № 17. С. 476 – 478.
3. Интерактивные технологии в дистанционном обучении: электронное учебно-методическое пособие. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. 146 с.
4. Кочетова Ю.Ю. Особенности применения тьюторского сопровождения в дистанционном образовании // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2014. № 1 (33). С. 116 – 118.
5. Малинин Ю.В. Информационные технологии и будущее образования в России // Федеральный справочник. «Связь и массовые коммуникации в России». 2010. № 8. С. 86 – 94.
6. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78 – 85.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2012. 464 с.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 декабря 2002 г. № 4452. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12166> (дата обращения: 17.07.2022)
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2005 г. № 137. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=83702> (дата обращения: 17.07.2022)
10. Рунова А.А. Применение интерактивных методов и технологий в дистанционном обучении // Актуальные исследования. 2020. № 7 (10). С. 78 – 81. URL: <https://apni.ru/article/556-primenienie-interaktivnikh-metodov-i-tekhnolog> (дата обращения: 17.07.2022)
11. Сафонова Л.Ю. Методы интерактивного обучения. Методические указания для преподавателей по применению интерактивных форм обучения. Великие Луки: Изд-во ПГУ, 2015. 86 с.
12. Смолкин А.М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
13. Ткач Е.В. Активные и интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие. М., 2019. 29 с. URL: <http://www.налоговый-колледж.рф/1/obr19-20/metrek/aiimo.pdf> (дата обращения: 17.07.2022)
14. Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Учебная деятельность студента вуза на этапе перехода к дистанционному образованию // Образование и саморазвитие. 2012. Т. 1. № 29. С. 44 – 50.

References

1. Arsent'ev D.A., Gricuk A.V. Informacionnye sistemy v distancionnom obrazovanii. Vestnik MGUP imeni Ivana Fedorova. 2015. № 5. S. 17 – 18.
2. Zhuravlev V.Ju. Osobennosti i illjuzii distancionnogo obrazovanija. Reshetnevskie chtenija. 2013. T. 2. № 17. S. 476 – 478.
3. Interaktivnye tehnologii v distancionnom obuchenii: jelektronnoe uchebno-metodicheskoe posobie. Krasnojarsk: IPC KGTU, 2006. 146 s.
4. Kochetova Ju.Ju. Osobennosti primeneniya t'jutorskogo soprovozhdenija v distancionnom obrazovanii. Vestnik Altajskoj akademii jekonomiki i prava. 2014. № 1 (33). S. 116 – 118.

5. Malinin Ju.V. Informacionnye tehnologii i budushhee obrazovanija v Rossii. Federal'nyj spravochnik. «Svjaz' i massovyje kommunikacii v Rossii». 2010. № 8. С. 86 – 94.
6. Marchuk N.Ju. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti distancionnogo obuchenija. Pedagogičeskoje obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 78 – 85.
7. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost'. Pod red. A.A. Miroljubova. Obninsk: Titul, 2012. 464 s.
8. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 18 dekabnja 2002 g. № 4452. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12166> (data obrashhenija: 17.07.2022)
9. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 6 maja 2005 g. № 137. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=83702> (data obrashhenija: 17.07.2022)
10. Runova A.A. Primenenie interaktivnyh metodov i tehnologij v distancionnom obuchenii. Aktual'nye issledovanija. 2020. № 7 (10). S. 78 – 81. URL: <https://apni.ru/article/556-primenenie-interaktivnikh-metodov-i-tehnolog> (data obrashhenija: 17.07.2022)
11. Safonova L.Ju. Metody interaktivnogo obuchenija. Metodicheskie ukazanija dlja prepodavatelej po primeniju interaktivnyh form obuchenija. Velikie Luki: Izd-vo PGU, 2015. 86 s.
12. Smolkin A.M. Metody aktivnogo obuchenija: nauch.-metod. posobie. M.: Vysshaja shkola, 1991. 176 s.
13. Tkach E.V. Aktivnye i interaktivnye metody obuchenija: uchebno-metodičeskoe posobie. M., 2019. 29 s. URL: <http://www.nalogovyj-kolledzh.rf/1/obr19-20/metrek/aiimo.pdf> (data obrashhenija: 17.07.2022)
14. Huziahmetov A.N., Nasibullov R.R. Uchebnaja dejatel'nost' studenta vuza na jetape perehoda k distancionnomu obrazovaniju. Obrazovanie i samorazvitie. 2012. T. 1. № 29. S. 44 – 50.

*Solovyova N.Yu., Candidate of Art Criticism (Ph.D.), Associate Professor,
Zgorzhelskaya S.S., Candidate of Historical Sciences (Ph.D.),
Candidate of Juridical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Russian State University of Justice*

APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN DISTANCE EDUCATION

Abstract: this article examines the advantages of interactive and active methods in distance learning. The purpose of the article is to determine the features of interactive technologies used in distance education. The authors, using empirical research methods (description, comparison, modeling), propose to use new forms of interactive methods of working with students within the framework of a remote form of conducting classes. The authors conclude that it is possible to use not only classical interactive technologies, but also new methods related to the technical capabilities of distance learning.

Keywords: higher school, interactive teaching methods, distance learning, information technology, interactive technology

*Шкитронов М.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России,
Ерцев С.И., старший эксперт сектора судебных экспертиз,
Испытательная пожарная лаборатория по г. Санкт-Петербургу*

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ХАРАКТЕРА (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ)

Аннотация: общепрофессиональные компетенции личностного характера включают в себя интегральные качества человека, ориентированные на выстраивание взаимоотношений сотрудника с коллективом, смежными организациями и заказчиками, а также на решение профессиональных задач и работу с информационными источниками на уровне сформированных у специалиста социально-психологических и психических механизмов саморегуляции в рамках социального поведения. В условиях модернизации высшего образования при формировании у будущих работников по обеспечению противопожарных мер знаний и опыта в определенной области большую роль следует отводить не только функциональным (или техническим) и профессиональным, но и поведенческим («жизненным навыкам»), а также психологическим компетенциям. В рамках трудовой деятельности понимание специфики поведения людей в ситуации пожара, а также их действий, способствующих возникновению задымлений или огня, позволяет адекватно планировать и организовывать противопожарную защиту. Личные ключевые общепрофессиональные компетенции способствуют повышению образовательного уровня субъекта, что в целом приводит к личностной самореализации и устойчивому функционированию в различных ситуациях жизнедеятельности, в том числе, в стрессовых условиях. Формирование вышеобозначенных свойств повышает адекватное и альтруистическое поведение, что существенно снижает риск неадекватных и эгоистичных поступков.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, специалист по противопожарной защите, специалист пожарной безопасности, пожарная безопасность, противопожарная защита, МЧС России, личностные компетенции, социальное поведение, ОПК

В научном мире используются разные определения дефиниции «компетенция», среди которых наиболее актуальны для специалистов по противопожарной деятельности следующие [0]:

1. Совокупность взаимосвязанных способностей, знаний и навыков, которые позволяют человеку эффективно действовать при выполнении профессиональных задач или деятельности.
2. Компетенции относятся к навыкам или знаниям, которые приводят к повышению эффективности или производительности работы.
3. Компетенции включают в себя способность удовлетворять сложные профессиональные требования посредством использования психосоциальных ресурсов (включая профессиональные установки и навыки) [0].

В исследовании Yi-Chun Lin был установлен набор ключевых показателей компетенций, охватывающих семь конструктов, которые, в свою очередь, содержат в общей сложности 46 факторов. Эксперты оценили важность семи конструктов от высокого до низкого следующим образом: профессиональные знания в области пожаротушения, навыки работы с пожарными, эксплуатация противопожарного оборудования, самоуправление, практический опыт пожаротушения и навыки межличностной коммуникации [9, p. 43].

Формирование общепрофессиональных компетенций специалистов пожарной безопасности способствует личностному общекультурному развитию. При этом основные компетенции личностного характера условно можно дифференцировать на 3 разнонаправленные группы:

– **поведенческие компетенции («жизненные навыки»)**, например, готовность к пожару, безопасное поведение и т.д. Согласно исследованиям Р. Fernandes (2016), каждая ситуация с поведением при пожаре требует особых мер безопасности. Опыт, накопленный в процессе тушения тысяч пожаров, демонстрирует, что работа по тушению может быть выполнена с разумной степенью безопасности. Для обеспечения безопасности очень важно, чтобы не только все пожарные обладали общими знаниями, но также руководители сил пожаротушения и специалисты по обеспечению противопожарных мер имели высокую степень знаний о поведении людей при пожаре. ...Многие риски при тушении пожара можно устранить, если каждый человек знает, чего ожидать как от пожара [5, p. 4], так и от своих сотрудников, а также при определении потенциально опасного поведения окружающих людей, которые находятся на объекте.

При этом ключевым фактором снижения смертности, травматизма и материального ущерба – наряду с техническими мерами защиты – является надлежащее обучение людей оптимальному поведению в случае пожара [6]. В то же время, согласно исследованиям А.Н. Петренко (2013), сегодня при обучении специали-

стов (в том числе, по обеспечению противопожарных мер), «в большем дефиците находятся навыки целесообразной самоорганизации: пунктуальность, способность правильно распоряжаться своим временем (тайм-менеджмент), умение решать проблемы, умение ставить цели и достигать их» [1, с. 226-227].

– **функциональные компетенции** (или **технические компетенции**) в сфере цифрового развития, ориентированные на функциональное использование методов и процессов работы противопожарного оборудования, а также решение других цифровых задач, например, способности работать с актуальными цифровыми топографическими картами и планами; навыки работы с «цифровой информацией, собранной МЧС России, которая является базой для проведения различных аналитических исследований...», особенно, находящихся в зоне повышенного риска возгорания» [4, с. 9] и т.д.

– **профессиональные компетенции**, в том числе, ориентированные на выявление потенциальных проблем безопасности (угроз для жизни человека и имущества; небезопасных объектов и условий. В качестве яркого примера послужило расположение торгово-развлекательного комплекса «Зимняя вишня» в городе Кемерово в здании кондитерской фабрики, построенного со множеством нарушений требований пожарной безопасности, вследствие чего по официальным данным при пожаре погибло 60 человек, из которых 37 – это дети [5, с. 13-14]). Одной из причин большого количества жертв стала неадекватная оценка ситуации сотрудником частного охранного предприятия, а также его халатное отношение к обеспечению противопожарных действий: охранник отключил сработавшую пожарную сигнализацию, полагая, что она неисправна и игнорируя обязанность удостовериться в том, что пожар или задымление отсутствуют [5, с. 13-14].

Наличие качественного руководства и организации слаженных профессиональных действий повышает адекватное и альтруистическое поведение и снижает вероятность неадекватных и эгоистичных поступков [6]. Например, покидая детскую игровую зону в ТЦ «Зимняя вишня» при пожаре сотрудники (аниматоры и администраторы аттракционов), вместо того, чтобы помогать детям эвакуироваться, бросали их в здании: «Я бежала по лестнице с двумя детьми, семи и десяти лет и оттолкнула аниматора, которая бежала с телевизором» [1], – сообщила во время судебного заседания одна из жертв пожара. Обученные специалисты с перечнем актуальных личностных компетенций действуют гораздо более рационально.

При формировании общепрофессиональных личностных компетенций большое внимание отводится непосредственно поведенческим компетенциям, высокий уровень которых будет содействовать обеспечению пожарной безопасности людей и объектов. Среди основных компетенций следует выделить:

Целеустремленность – способность специалиста по обеспечению противопожарных мер стремиться к цели независимо от обстоятельств (прежде всего, в чрезвычайной ситуации или при объявлении чрезвычайного положения); способность оставаться сосредоточенным на текущих профессиональных задачах.

Умение справляться со стрессом – способность к саморегуляции и снятию внутреннего напряжения; способность адекватным образом сепарироваться от стрессовой ситуации и поддерживать собственное чувство внутреннего покоя с целью действовать рационально.

Эмпатическое мировоззрение – способность осознанно сопереживать другим; ставить себя «на место» другого и смотреть на ситуацию с его точки зрения с целью выразить сострадание и оказать помощь.

«Развитие в России компетентного подхода опирается на достижения отечественной педагогики и психологии» [1, с. 44] – помимо формирования вышеобозначенных общепрофессиональных компетенций важно развитие психологической компетенции в контексте профессиональной деятельности. Согласно исследованиям О.Э. Хайтова (2019), данная компетенция «позволяет использовать преимущество психологических знаний, умений, психологических методов воздействия и обеспечивать благоприятный фон акмеологического развития, а также организовывать и регулировать внутренние трансформации субъекта» [6, с. 28].

Также важно подчеркнуть, что изучение поведения человека в случае пожара является очень важным элементом адекватного планирования защиты. Например, проектировщик здания может составить отличный план маршрутов эвакуации. Тем не менее, в ситуации реального пожара легко может случиться так, что люди не воспользуются этими маршрутами, – подчёркивает М. Antić (2016). Причина заключается в том, что в ситуации всеобщего страха, даже паники, люди инстинктивно стремятся покинуть охваченный пламенем объект, используя те же маршруты, которыми они пользуются каждый день. Поэтому вполне вероятно, что люди не будут пользоваться запасными выходами. Этот пример демонстрирует, что выводы о поведении людей в случае пожара важны для правильного планирования зданий, для принятия соответствующего законодательства и для надлежащего обучения людей в случае пожара. Это особенно важно, потому что существуют определенные закономерности в поведении во время пожара, и, основываясь на предыдущем опыте, можно предсказать будущее поведение людей. Необходимо отметить, что поведение людей при пожаре почти всегда очень рискованно, поскольку оно происходит в сложных условиях, кото-

рые быстро меняются [6]. В таких условиях существует недостаток информации и большая опасность для людей и имущества. Поэтому проектировщики и специалисты по противопожарной защите должны быть знакомы с основами психологии и закономерностями индивидуального и коллективного поведения в кризисных ситуациях.

Выводы

Формирование общепрофессиональных личностных компетенций специалистов пожарной безопасности должны включать поведенческие компетенции («жизненные навыки»), а также быть ориентированы на развитие умения справляться со стрессом, целеустремлённости и эмпатического мировоззрения. Помимо данных аспектов, целесообразно обратить большое внимание обучающихся на изучение поведения человека в случае пожара, что позволит снизить потенциальные риски гибели людей и порчи имущества.

Литература

1. Есавкина Н.А. Формирование профессиональных компетенций сотрудников МЧС России на примере гарнизона пожарной охраны // Труды Академии управления МВД России. 2016. № 2 (38). С. 43 – 45.
2. Ишеров Н. Во время пожара сотрудники «Зимней вишни» спасали ценные вещи вместо людей. Экспресс газета. Статья от 27 апреля 2018 г. URL: <https://www.eg.ru/society/517667/> (дата обращения: 06.07.2022)
3. Петренко А.Н. Проблема формирования личностных компетенций в системе современного образования: теоретико-методологический аспект // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 226 – 228.
4. Савенкова А.Е., Завьялов Д.Е., Шимов Д.Р. Применение цифровых технологий при обеспечении пожарной безопасности в работе надзорных органов // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2020. № 4. С. 6 – 11.
5. Современные проблемы пожарной безопасности: теория и практика (FireSafety 2019): I Всероссийская научно-практическая конференция: в 2 т. / Министерство науки и высшего образования РФ, ФГБОУ УВО «Уфимский государственный авиационный технический университет» (УГАТУ), Главное управление МЧС России по Республике Башкортостан, Общественная палата Республики Башкортостан, Общественный совет при Главном управлении МЧС России по Республике Башкортостан, БРО ВОМО «Всероссийский студенческий корпус спасателей». Уфа: РИК УГАТУ, 2019. Т. 2. 171 с.
6. Хайитов О.Э. Психологическая компетентность в контексте профессиональной деятельности (теоретический аспект) // Вопросы науки и образования. 2019. № 29 (78). С. 21 – 29.
7. Antić M. Contribution of Social Psychology for Understanding of Human Behavior During Fire Emergency. January 2016 Applications of Structural Fire Engineering. 2016. DOI:10.14311/asfe.2015.078
8. Fernandes P. Fire behaviour and firefighter safety. Conference: AF3 International Conference & Summer School on Forest Fire Management At: Rome, Italy. 2016.
9. Yi-Chun Lin. The use of Core Competency Indicators for Employee Selection: The Case of Evaluation for the Firemen Selection in Fire departments // American Journal of Engineering Research (AJER). 2016. Vol. 5. Iss. 11. P. 43 – 58.
10. Core Competencies; A List of Examples to Determine Your Personal Core Competencies. Upscaling Life. January 5, 2022. URL: <https://www.upscalinglife.com/95-core-competencies-a-list-of-examples-to-determine-your-personal-core-competencies/> (date: 05.07.2022)

References

1. Esavkina N.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij sotrudnikov MChS Rossii na primere garnizona pozharnoj ohrany. Trudy Akademii upravlenija MVD Rossii. 2016. № 2 (38). S. 43 – 45.
2. Isherov N. Vo vremja požara sotrudniki «Zimnej vishni» spasali cennye veshhi vmesto ljudej. Jekspress gazeta. Stat'ja ot 27 aprelja 2018 g. URL: <https://www.eg.ru/society/517667/> (data obrashhenija: 06.07.2022)
3. Petrenko A.N. Problema formirovanija lichnostnyh kompetencij v sisteme sovremennogo obrazovanija: teoretiko-metodologičeskij aspekt. Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2013. № 4. S. 226 – 228.
4. Savenkova A.E., Zav'jalov D.E., Shimov D.R. Primenenie cifrovych tehnologij pri obespečenii požarnoj bezopasnosti v rabote nadzornyh organov. Nauchno-analitičeskij zhurnal «Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii». 2020. № 4. S. 6 – 11.

5. Sovremennye problemy pozharnoj bezopasnosti: teorija i praktika (FireSafety 2019): I Vserossijskaja nauchno-praktičeskaja konferencija: v 2 t. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovanija RF, FGBO UVO «Ufimskij gosudarstvennyj aviacionnyj tehničeskij universitet» (UGATU), Glavnoe upravlenie MChS Rossii po Respublike Bashkortostan, Obshhestvennaja palata Respubliki Bashkortostan, Obshhestvennyj sovet pri Glavnom upravlenii MChS Rossii po Respublike Bashkortostan, BRO VOMO «Vserossijskij studenčeskij korpus spasatelej». Ufa: RIK UGATU, 2019. T. 2. 171 s.

6. Hajitov O. Je. Psihologičeskaja kompetentnost' v kontekste professional'noj dejatel'nosti (teoretičeskij aspekt). Voprosy nauki i obrazovanija. 2019. № 29 (78). S. 21 – 29.

7. Antić M. Contribution of Social Psychology for Understanding of Human Behavior During Fire Emergency. January 2016 Applications of Structural Fire Engineering. 2016. DOI:10.14311/asfe.2015.078

8. Fernandes P. Fire behaviour and firefighter safety. Conference: AF3 International Conference & Summer School on Forest Fire Management At: Rome, Italy. 2016.

9. Yi-Chun Lin. The use of Core Competency Indicators for Employee Selection: The Case of Evaluation for the Firemen Selection in Fire departments. American Journal of Engineering Research (AJER). 2016. Vol. 5. Iss. 11. P. 43 – 58.

10. Core Competencies; A List of Examples to Determine Your Personal Core Competencies. Upscaling Life. January 5, 2022. URL: <https://www.upscalinglife.com/95-core-competencies-a-list-of-examples-to-determine-your-personal-core-competencies/> (date: 05.07.2022)

*Shkitronov M.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia,
Ertsev S.I., Senior Expert of the Forensic Sector,
Fire Testing Laboratory for St. Petersburg*

GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A PERSONAL NATURE (ON THE EXAMPLE OF FIRE SAFETY SPECIALISTS)

Abstract: general professional competencies of a personal nature include integral qualities of a person focused on building relationships between an employee and a team, related organizations and customers, as well as on solving professional tasks and working with information sources at the level of socio-psychological and mental mechanisms of self-regulation formed by a specialist within the framework of social behavior. In the context of the modernization of higher education, when forming knowledge and experience in a certain area among future employees to ensure fire protection measures, an important role should be given not only to functional (or technical) and professional, but also behavioral ("life skills"), as well as psychological competencies. Within the framework of work, understanding the specifics of people's behavior in a fire situation, as well as their actions that contribute to the occurrence of smoke or fire, allows you to adequately plan and organize fire protection. Personal key general professional competencies contribute to improving the educational level of the subject, which generally leads to personal self-realization and sustainable functioning in various life situations, including under stressful conditions. The formation of the above-mentioned properties increases adequate and altruistic behavior, which significantly reduces the risk of inappropriate and selfish actions.

Keywords: general professional competencies, fire protection specialist, fire safety specialist, fire safety, fire protection, EMERCOM of Russia, personal competencies, social behavior, defense industry

*Веселовская Ю.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Шмакова А.П., кандидат педагогических наук, доцент,
Сидорова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова*

ONLINE-СЕРВИСЫ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: в статье названы нормативные документы, лежащие в основе организации внеурочной деятельности в образовательной организации, рассмотрена научная педагогическая литература по теме данного исследования, описывающая современное состояние и перспективы внеурочной деятельности, описаны педагогические основы и особенности организации внеурочной деятельности в современном образовательном процессе школы, перечислены возможности использования наиболее популярных средств дистанционного обучения в рамках внеурочной деятельности, а также возможности современных виртуальных online-сервисов совместной работы, определены некоторые принципы работы учителя и обучающегося в современных образовательных интернет-оболочках, описаны методические приёмы использования виртуальной доски Migo как средства формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся. При этом обосновано использование доски Migo как средства, отвечающего основным потребностям школьного учителя. Исследование проведено с целью выявления теоретических закономерностей, методических основ и практических рекомендаций использования online-доски Migo в учебном процессе, возможностей данного виртуального средства в формировании регулятивных универсальных учебных действий школьников, а также описаны формы дистанционной внеурочной работы. В рамках исследования, с опорой на опыт дистанционной работы в образовательных организациях, проведен анализ возможностей доски Migo, форм дистанционной работы в рамках общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности по математике, а также формируемых регулятивных универсальных учебных действий и определено их соответствие. Материалы статьи могут быть полезны и интересны учителям школ, реализующим дистанционную работу в рамках учебного процесса, преподавателям сферы дополнительного образования детей, студентам педагогических вузов и колледжей.

Ключевые слова: внеурочная деятельность по математике, виртуальные доски, сервисы совместной работы, регулятивные УУД

В соответствии с действующими нормативными документами образовательная программа реализуется образовательным учреждением в том числе и через внеурочную деятельность. Под внеурочной деятельностью будем понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

В исследовании современного состояния и перспектив внеурочной деятельности мы опирались на работы Р.В. Банчукова, Д.А. Белоусова, Л.К. Голубева, И.П. Иванова, В.А. Караковского, В.С. Селиванова, Л.Н. Селивановой, Н.П. Сенченкова, В.Н. Соколовой, Н.Е. Павлова и других педагогов. В работах данных исследователей представлены основы организации внеурочной и внеклассной деятельности. Они рассматривали отдельные принципы, подходы, формы, методы внеурочной и внеклассной работы, их место в воспитательной системе школы, в истории педагогики.

Анализ научно-педагогической литературы позволил сделать вывод, что организация внеурочной деятельности в образовательном учреждении требует от учителя высокого уровня подготовки, знания особенностей проектирования программы внеурочной деятельности, способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности; способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Сегодня организация внеурочной деятельности в школе зачастую предполагает применение дистанционных форм обучения. Статья 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации» описывает условия реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Подкрепляет данные рекомендации Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 №816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [4,6].

Дистанционные формы организации учебного процесса прочно входят в нашу жизнь, трансформируя методическую систему обучения в общем и методические основы организации внеурочной деятельности в частности. Стремительное развитие дистанционных технологий в условиях карантина 2020г. подвергло трансформации дистанционное обучение: стали развиваться платформы организации дистанционного взаимодействия, своё развитие получили виртуальные сервисы совместной работы, появились новые современные методики дистанционного обучения, которые активно применяются в организации внеурочной деятельности по математике.

На сегодняшний день существует множество сервисов, позволяющих организовать совместную работу преподавателя (учителя) и обучающегося в рамках дистанционного (или смешанного) обучения. Однако, многообразие этих сервисов не решает вопроса качества организации дистанционного обучения. Основная задача, которая стоит сегодня перед учителями школ, преподавателями колледжей и вузов – создание эффективного образовательного пространства дистанционного обучения, под которым будем понимать пространство дистанционного взаимодействия преподавателя (учителя) и обучающегося, подчинённое компонентам методической системы обучения, отвечающее требованиям классического учебного процесса и организованное современными средствами дистанционных технологий [3].

Таким образом, актуальными направлениями реализации программ внеурочной деятельности является использование дистанционных технологий обучения, ориентация на формирование коммуникативных компетенций обучающихся, приобретение социального опыта обучающимися, формирование познавательной самостоятельности и активности обучающихся.

Новый формат совместной работы, а также непрерывный характер внеурочной деятельности, организованной online средствами (возможность подключения в работу в любое время, выстраивание собственной траектории работы над задачей учителя) конструктивно влияют на формирование метапредметных образовательных результатов (познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных универсальных учебных действий школьников).

В рамках данного исследования мы рассматриваем online-сервисы совместной работы как средство формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся. При этом уделим особое внимание формированию регулятивных универсальных учебных действий (УУД), поскольку принципы организации внеурочной деятельности как нельзя лучше синхронизируются с основными принципами работы преподавателя в образовательных интернет-оболочках: опора на самостоятельную работу учащихся, поддержка их активности и творчества, а также ответственности учащегося в процессе обучения, формирование мотивации к непрерывному учению [2].

К наиболее популярным средствам дистанционного обучения, которые используются в организации внеурочной деятельности, можно отнести: информационно-консультационные сайты, видеоуроки, видеоконференции. Внеурочная деятельность предполагает творческий подход преподавателя к выбору форм её организации. Существует много виртуальных досок с достаточно широким функционалом, с помощью которых возможно организовать совместную работу обучающихся. Виртуальные доски хорошо подходят для планирования, обсуждения любых идей, а главное совместной работы с обучающимися, в том числе во время видеоконференций [1].

В процессе работы с виртуальными досками в контексте общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности возможно использование следующих методических приёмов: иллюстрация мыслей, иллюстрация хода решения задачи, письменный опрос с перекрестной проверкой, работа с готовыми чертежами, работа с таблицами (заполнение пропусков, поиск соответствий и т.д.), работа в парах (группах), вариативное решение задач (решение задач различными способами), составление ментальной карты учебной темы, проекта и др. [3].

Среди множества виртуальных досок остановимся на виртуальной доске Miro, которая на наш взгляд отвечает основным потребностям преподавателя, который организует внеурочную деятельность по математике online. Изучение возможностей, а также опыт работы в виртуальной доске Miro, позволили с опорой на существующие модели организации внеурочной деятельности сформулировать практические рекомендации организации внеурочной деятельности online. Виртуальная доска Miro даёт возможность пользователям выбирать шаблоны, которые помогают структурировать и организовать планирование или мозговой штурм. На доске можно структурировать весь учебный материал в пределах темы или учебного курса. Среди прочих, есть шаблоны для рисования интеллект-карт, ведения проектов. Кроме того, можно добавить чат для общения с командой. Пространство доски Miro бесконечно, при этом навигация и управление размером рабочего пространства позволяет быстро найти то, что было записано ранее. Доски можно сохранять в виде изображений, PDF-файлов. Данный сервис стал популярным для групповой и удаленной работы в границах учебного процесса. Сервис идеально подходит для индивидуальной работы с учащимися. Доска Miro позво-

ляет сохранить все результаты работы [1]. Опыт дистанционной работы позволил провести анализ и найти соответствие возможностей доски Miro, форм дистанционной работы в рамках общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности по математике, а также формируемых регулятивных УУД.

Таблица 1

Соответствие возможностей доски Miro, форм дистанционной работы и формируемых регулятивных УУД

Возможности доски Miro	Формы дистанционного взаимодействия	Регулятивные УУД
Настройка различных режимов доступа к доске, деление участников на группы	Организация работы с микрогруппами	Планирование, контроль, коррекция, волевая саморегуляция
Использование стикеров, фреймов, тегов, позволяющих организовывать бесконечное пространство доски, голосование, чат, видеочат	Проведение дискуссии, мозговых штурмов, решение кейсов	Целеполагание, планирование, прогнозирование, волевая саморегуляция
Использование карточек с заданиями (Card, Kanban)	Совместное решение задач, выполнение заданий в любое удобное время	Планирование, волевая саморегуляция
Возможность добавления изображений, графиков, видеороликов, ссылок на веб-страницы	Проведение квестов, квизов (иллюстрация методов решения задач, проведение урока одной задачи)	Целеполагание, планирование, прогнозирование
Использование готовых шаблонов ментальных карт	Организация проектной деятельности, хакатонов	Целеполагание, планирование
Сохранение результата работы в разных форматах	Проведение ретроспективы, анализа результата проделанной работы	Коррекция, оценка, волевая саморегуляция
Таймер для заданий с ограничением по времени	Организация контроля по теме, разделу	Контроль, коррекция, оценка

В условиях дистанционного взаимодействия в рамках учебной деятельности усиливается необходимость саморегуляции и самокоррекции учебных действий. Online-доска Miro является хорошим средством формирования регулятивных УУД, поскольку обладает широкими возможностями и, как следствие, даёт возможность использования различных форм учебной работы [2].

Таким образом, современный формат организации внеурочной деятельности в виртуальном пространстве, в том числе с использованием платформ совместной работы, становится достойной альтернативой традиционным формам организации внеурочной деятельности. Постоянно развиваясь и совершенствуясь, эти платформы предлагают достаточно много возможностей для организации совместной, командной работы школьников.

Литература

- 10 лучших online-досок с возможностью совместной работы в реальном времени [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/10-lucsih-onlajn-dosok-s-vozmoznostu-sovmestnoj-raboty-v-realnom-vremeni> (дата обращения: 10.02.2022)
- Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Беглова Т.В. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). М.: Сентябрь, 2015. 208 с.
- Веселовская Ю.А., Малова Е.Н. Методические приёмы организации интерактивной работы в рамках online-занятия (на примере виртуальных досок совместной работы Zoomboard, Jamboard, Miro) // В сборнике: Управление качеством образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск, 2021. С. 171 – 174.
- Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

5. Саранцев Г.И. Методология и методика обучения математике. Саранск, 2001. 144 с.
6. Федеральный закон от «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, 29 декабря 2012 г. (ред. от 01.03.2020), статья 16, часть 1.

References

1. 10 luchshih online-dosok s vozmozhnost'ju sovmestnoj raboty v real'nom vremeni [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/10-luchshih-onlajn-dosok-s-vozmozhnostu-sovmestnoj-raboty-v-realnom-vremeni> (data obrashhenija: 10.02.2022)
2. Bitjanova M.R., Merkulova T.V., Teplickaja A.G., Beglova T.V. Razvitie universal'nyh uchebnyh dejstvij v shkole (teorija i praktika). M.: Sentjabr', 2015. 208 s.
3. Veselovskaja Ju.A., Malova E.N. Metodicheskie prijomy organizacii interaktivnoj raboty v ramkah online-zanjatija (na primere virtual'nyh dosok sovmestnoj raboty Zoomboard, Jamboard, Miro). V sbornike: Upravlenie kachestvom obrazovanija: problemy i perspektivy: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ul'janovsk, 2021. S. 171 – 174.
4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 23.08.2017 № 816 «Ob utverzhdenii Porjadka primenenija organizacijami, osushhestvljajushhimi obrazovatel'nuju dejatel'nost', jelektronnoho obuchenija, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm».
5. Sarancev G.I. Metodologija i metodika obuchenija matematike. Saransk, 2001. 144 s.
6. Federal'nyj zakon ot «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ, 29 dekabrja 2012 g. (red. ot 01.03.2020), stat'ja 16, chast' 1.

*Veselovskaya Yu.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Shmakova A.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Sidorova N.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov*

ONLINE SERVICES OF JOINT WORK AS A MEANS OF FORMING META-SUBJECT EDUCATIONAL OUTCOMES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRA-COURSE ACTIVITIES IN MATHEMATICS

Abstract: the article names the regulatory documents that underlie the organization of extracurricular activities in an educational organization, considers the scientific pedagogical literature on the topic of this study, describing the current state and prospects of extracurricular activities, describes the pedagogical foundations and features of the organization of extracurricular activities in the modern educational process of the school, lists the possibilities of using the most popular means of distance learning in the framework of extracurricular activities, as well as the possibilities of modern virtual online collaboration services, some principles of the work of a teacher and a student in modern educational Internet shells are defined, methodological methods of using the Miro virtual board as a means of forming meta-subject educational results of students are described. At the same time, the use of the Miro board as a tool that meets the basic needs of a school teacher is justified. The study was carried out in order to identify theoretical patterns, methodological foundations and practical recommendations for using the Miro online board in the educational process, the capabilities of this virtual tool in the formation of regulatory universal educational activities for schoolchildren, and also describes the forms of remote extracurricular work. As part of the study, based on the experience of distance work in educational institutions, an analysis was made of the possibilities of the Miro board, forms of remote work within the framework of the general intellectual direction of extracurricular activities in mathematics, as well as the emerging regulatory universal educational activities, and their compliance was determined. The materials of the article can be useful and interesting for school teachers who implement remote work as part of the educational process, teachers in the field of additional education for children, students of pedagogical universities and colleges.

Keywords: extracurricular activities in mathematics, virtual whiteboards, collaboration services, regulatory UUA

*Козьма М.П., кандидат филологических наук, доцент,
Романова Л.Г., кандидат филологических наук, доцент,
Власова Е.А., кандидат филологических наук, доцент,
Оренбургский государственный педагогический университет*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТИХОВ И ПЕСЕН В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье рассматривается одно из средств повышения мотивации школьников к изучению иностранного языка, а именно путем изучения иноязычных стихов и песен. Использование песенного и стихотворного материала в учебном процессе способствует формированию лексической компетенции школьников, а лексика, как известно, является одним из основных компонентов, определяющих успешность речевого общения. Изучение лексики в стихотворной и песенной форме создает базу для более прочного запоминания и способствует порождению высказываний в письменной и устной формах. Песни и стихи на иностранном языке рассматриваются в статье как дидактический инструмент, при помощи которого возникает возможность активизировать познавательные процессы через эмоциональную составляющую. При всей безусловной значимости проведенных на данный момент исследований, до сих пор малоизученной остается проблема формирования лексической компетенции при работе с иноязычными стихами и песнями. Этот факт и обусловил актуальность исследования. Результаты исследования могут быть использованы в курсе методики обучения иностранному языку, в практической деятельности школьных учителей.

Ключевые слова: лексическая компетенция, этапы, стихи, песни, мотивация, текст

Успешность овладения иностранным языком в значительной мере обусловлена степенью вовлеченности учеников в учебный процесс. Движущей силой, обеспечивающей формирование интереса к изучаемому предмету, является мотивация. Задачей учителя является создание условий для повышения интереса к изучению иностранного языка, что предполагает поиск таких способов и приемов обучения, которые позволяют сделать учебный процесс более увлекательным и эффективным. Одним из таких средств является применение иноязычных стихов и песен на уроках иностранного языка.

Учебный процесс становится более эффективным, поскольку эмоции и интеллектуальная деятельность взаимосвязаны. Речь и музыка имеют ритмическое начало: музыка ассоциируется подсознательно с коммуникативными переживаниями личности и вызывает речевые ассоциации [1, с. 13]. Основу стихотворения составляет ритм, что придает поэтическому тексту выразительность и обеспечивает воздействие на эмоциональную сферу читающего или слушающего.

Возможность многократного прослушивания оказывает влияние на эмоциональную сферу обучающихся. Задача учителя – организовать работу со стихотворным текстом таким образом, чтобы повторение лексических единиц являлось значимым аспектом, что будет способствовать автоматизации лексических навыков.

Анализ работ, посвященных эффективности использования стихотворного и песенного материала на уроках иностранного языка позволил выявить следующие методические преимущества данных материалов:

- жанровое и стилистическое разнообразие;
- материалы являются комплексными и многоцелевыми;
- способствование прочному усвоению и расширению активного, пассивного и потенциального словаря обучающихся;
- формирование социокультурной компетенции;
- формирование произносительных навыков и артикуляции;
- оказание благотворного эстетического воздействия, эффективное воздействие на эмоциональную и чувственную сферу обучающихся;
- раскрытие творческих способностей, обучающихся;
- снятие напряжения и создание благоприятного психологического климата на уроке иностранного языка [3, с. 56].

В связи с этим целесообразно рассмотреть условия необходимые для реализации данного потенциала, ведь не любая песня и не любое стихотворение могут быть использованы на уроке.

Рассмотрим требования, предъявляемые к аутентичным песенным текстам:

- мелодия песни должна иметь четкий ритм и быть запоминающейся;
- голос исполнителя должен быть приятным, а дикция понятной;

- содержание текста должно быть связано с темой занятия и способствовать достижению цели урока;
- количество незнакомой лексики не должно быть избыточным;
- должны учитываться возрастные особенности обучающихся;
- содержание песни или стихотворения должно носить проблемный характер и иметь образовательную ценность.

При работе с аутентичными песенными текстами следует обращать внимание на нарушения грамматических и произносительных норм изучаемого языка. Объем разговорной лексики и сленговых выражений должен быть минимален, так как нередко учащиеся допускают стилистические ошибки даже на родном языке [2, с. 20].

Рассматривая психолого-педагогические особенности обучающихся на ступени начального общего образования следует отметить, что применение стихотворных материалов позволяет в значительной степени преодолеть трудности, связанные с возрастными особенностями обучающихся, так как работа со стихами и песнями снимает напряжение, переключает внимание обучающихся, вызывает положительные эмоции, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. На ступени начального общего образования стихотворные материалы включают простейшую лексику. Их можно применять на различных этапах урока. Например, в начале урока в качестве фонетической зарядки или в середине как сопровождение динамической паузы, а также для иллюстрации темы урока.

В подростковом возрасте происходят изменения в интеллектуальной и социальной сфере учащихся. На этом этапе обучающиеся имеют иные музыкальные предпочтения, уровень владения иностранным языком позволяет осваивать больший объем лексического материала, использовать идиомы и фразовые глаголы.

Рассматривая возможность внедрения видеоклипов в учебный процесс, необходимо определить требования, которым должны отвечать видео материалы. Применение видеоклипа делает процесс работы с песней более эффективным если:

- можно видеть поющего исполнителя, его артикуляцию;
- видеоролик содержит культуроведческий материал;
- предъявляемый материал имеет хорошее качество [4, с. 153].

Принимая во внимание то, что песни и стихотворения представляют собой текст, мы считаем целесообразным определить определенные этапы работы со стихотворным текстом. Традиционно в методике обучения иностранному языку выделяют три основных этапа работы с любым текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

На предтекстовом этапе до знакомства со стихотворным текстом следует рассказать обучающимся об авторе произведения, истории его создания, что повысит мотивационную составляющую процесса обучения. Основными задачами предтекстового этапа являются – создать необходимый уровень мотивации, снять языковые трудности, дать установку для первого прослушивания или чтения.

Осуществлению этой задачи способствует применение следующих упражнений:

- отработка звуковой формы новых лексических единиц;
- восстановление пропущенных слов, опираясь на контекст;
- подобрать последнее слово, соблюдая рифму;
- соотнести слово с переводом;
- определить какой частью речи являются слова, обосновать свой выбор, исходя из формальных признаков (например, префиксы);
- записать синонимы или антонимы к данным словам, таким образом предвосхитить их появление в тексте;
- предположить по иллюстрации какова тема стихотворного текста.

После первого прослушивания происходит:

- обмен впечатлениями, которое песня или стихотворение оказали на обучающихся на эмоциональном уровне, понравились или нет;
- проверка основного понимания содержания песни или стиха. Это можно сделать при помощи вопросов, тестов и других форм контроля;
- в случае наличия реалий характерных для страны изучаемого языка следует прокомментировать данные явления и провести сравнение с подобными явлениями в родной культуре.

После второго прослушивания происходит отработка стихотворного текста, направленная на фонетически правильное воспроизведение текста. Работа ведется на уровне слова, словосочетания и фраз. На этом этапе происходит разучивание стихотворного текста частично или целиком и исполнение. Песня исполняется с музыкальным сопровождением.

Так как в рамках нашего исследования мы рассматриваем лексическую компетенцию, обратим внимание на упражнения, способствующие ее формированию.

В зависимости от соотносительности с текстом, упражнения по формированию лексических навыков в процессе работы с текстом можно разделить на две группы: упражнения, основанные на содержании текста и упражнения, целью которых является работа с лексическими единицами вне смысловых рамок текста.

Задания к упражнениям первой группы могут быть связаны с нахождением в тексте слов, описывающих внешность/чувства/эмоции/черты характера персонажей; с разделением текста на логические части; выделением ключевых слов из прочитанного текста. Учащиеся могут также выполнить упражнения на словообразование, восстановить текст, опираясь на предложенные слова, задать вопросы к самому тексту или чтобы предложенные слова являлись ответом на них, дополнить незавершенные предложения по смыслу, заполнить пропуски словами из текста, расположить строчки в логическом порядке, в котором они появляются в тексте, соотнести слово с переводом;

Задания к упражнениям второй группы могут быть следующими: найдите в тексте слова, соответствующие следующим определениям; найдите синонимы, антонимы; замените слово дефиницией; прочитайте слова и предположите, от каких слов они образованы; соотнесите слово и перевод; составьте предложения с использованием слов из стихотворного текста.

«Missing words» – эффективная игра, направленная на запоминание лексики. На доске записан полный стихотворный текст. После фонетической зарядки обучающиеся читают текст, и учитель убирает одно слово или словосочетание, предлагая ученику прочитать этот текст, восстановив отсутствующее слово по памяти, затем убирает еще одно или два слова. Игра продолжается до тех пор, пока на доске не останется всего несколько слов. В процессе выполнения упражнения происходит многократное повторение текста, но так как это происходит в игровой форме, процесс лишен монотонности и однообразия, в результате чего происходит заучивание не только отдельных слов, но и включение их во фразовые единства.

Выбор упражнений при работе со стихотворным текстом определяется целью и задачами урока, уровнем владения иностранным языком обучающимися, возрастом обучающихся, этапом обучения.

На послетекстовом этапе учитель создает ситуацию, стимулирующую речевые высказывания по теме стихотворного текста, как в устной, так и письменной форме. На данном этапе возможны следующие виды заданий: высказаться о сюжете песни, главной идее, отношении к действующим лицам стихотворного текста или к лицу, ведущему повествование; написать эссе по теме, представленной в песне; организовать обсуждение, беседу по теме стихотворного текста.

На последующих уроках изученные песни и стихи следует повторять, это не только способствует лучшему запоминанию лексики и формированию лексического навыка, но и улучшает эмоциональный настрой всех участников учебного процесса.

Итак, рассмотрев этапы работы со стихотворным текстом и упражнения, соответствующие каждому этапу, мы можем сделать вывод, что дидактически грамотно составленный комплекс упражнений способствует процессу формирования лексической компетенции обучающихся, так как процесс формирования лексического навыка имеет последовательный характер и происходит в несколько этапов. В процессе работы со стихотворным текстом происходит восприятие слова и создание его звукового образа, осознается значение слова, его имитация отдельно или в контексте предложения, употребление слова в новых контекстах.

Литература

1. Андреева И.А. Использование разножанровой молодежной музыки в обучении иноязычной монологической речи учащихся-подростков. Армавир: АГПУ, 2010. 123 с.
2. Глазкова Т.А. Использование песенного материала на уроке иностранного языка // Вестник современных исследований. 2020. № 2-5 (32). С. 19 – 21.
3. Котлованова А.В., Белова Л.А. Методические рекомендации по использованию аутентичного песенного материала при обучении немецкому языку // В сборнике: Поколение будущего: Сборник избранных статей Международной студенческой научной конференции. 2021. С. 55 – 58.
4. Рыжкова Н.И., Прибыткова О.В., Пономарева Е.Ю. Обучающий потенциал использования аутентичного песенного материала в ходе обучения иностранному языку // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2017. № 5 (18). С. 151 – 155.

References

1. Andreeva I.A. Ispol'zovanie raznozhanrovoj molodezhnoj muzyki v obuchenii inojazychnoj monologicheskoj rechi uchashhihsja-podrostkov. Armavir: AGPU, 2010. 123 s.
2. Glazkova T.A. Ispol'zovanie pesennogo materiala na uroke inostrannogo jazyka. Vestnik sovremennyh issledovanij. 2020. № 2-5 (32). S. 19 – 21.
3. Kotlovanova A.V., Belova L.A. Metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniju autentichnogo pesennogo materiala pri obuchenii nemeckomu jazyku. V sbornike: Pokolenie budushhego: Sbornik izbrannyh statej Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. 2021. S. 55 – 58.
4. Ryzhkova N.I., Pribytkova O.V., Ponomareva E.Ju. Obuchajushhij potencial ispol'zovanie autentichnogo pesennogo materiala v hode obuchenija inostrannomu jazyku. Sovremennye problemy guma-nitarnyh i obshestvennyh nauk. 2017. № 5 (18). S. 151 – 155.

*Kozma M.P., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Romanova L.G., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Vlasova E.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Orenburg State Pedagogical University*

DIDACTIC POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE POEMS AND SONGS IN THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE OF STUDENTS

Abstract: this article is about the means of increasing the students' motivation to learn a foreign language, namely by studying foreign-language poems and songs. The use of song and verse material in the educational process contributes to the formation of lexical competence of students as vocabulary is one of the main components that determine the success of speech communication. The study of vocabulary in verse and song forms creates a basis for more lasting memorization and contributes to the generation of statements in written and oral forms. Songs and poems in a foreign language are considered in the article as a didactic tool, with the help of which there is an opportunity to activate cognitive processes through the emotional component. Taking into consideration all previous research, the problem of the formation of lexical competence when working with foreign-language poems and songs remains relevant up to now. The results of the study can be used in the course of foreign language teaching methods and in school teaching practice.

Keywords: lexical competence, stages, poems, songs, motivation, text

*Куленко Е.А.,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения*

РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ТЕХНОЛОГИЙ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в настоящее время, происходят постоянные реформы в системе образования в РФ. В связи с выходом России из Болонского договора, правительство России планирует разработать собственную образовательную систему, которая будет отвечать современным потребностям науки, техники, экономики и образования. Необходимо так же отметить, что в России распространяется внедрение цифровой образовательной среды в обучение различным дисциплинам, в том числе и при обучении химии. Стоит отметить, что та наглядность, которую предлагает цифровая образовательная среда при обучении химии, позволяет существенно повысить успеваемость студентов ВУЗа. В связи с вышеизложенным, автором настоящей статьи, предпринята попытка научного анализа и критического осмысления роли цифровой образовательной среды в развитии технологий химического образования.

Ключевые слова: развитие образования, обучение химии, цифровая образовательная среда, химическое образование, технологии обучения, инновации в образовании

В последние годы наблюдается увлекательное развитие цифровых технологий и их внедрение в различные образовательные контексты. Замечательные примеры новых технологий, применяемых в обучении и педагогических исследованиях, включают методы отслеживания взгляда, аналитику обучения, виртуальную реальность (VR) и дополненную реальность (AR) [13, с. 329].

Например, трехмерная виртуальная реальность, обеспечивающая погружение пользователей в цифровую среду, считается современным инновационным инструментом с многообещающими перспективами в образовании. На самом деле, все больше исследований показывают, что приложения виртуальной реальности принесут существенную пользу в обучении химии студентов ВУЗов [12, с. 98].

Между тем стремительное развитие технологий также важно для современного образования, о чем свидетельствует быстрый переход от традиционного обучения в ВУЗовской аудитории, к онлайн-обучению из-за COVID-19. Изменение методов преподавания и обучения во время пандемии во многом было поддержано развивающимися цифровыми технологиями [4, с. 27].

Точно так же технический прогресс также играет решающую роль в улучшении химического образования. Ожидается, что при преподавании предметов химии использование цифровых технологий еще больше улучшит изложение конкретных тем, которые предполагают широкое использование структурных чертежей для пояснений.

Настоящее исследование направлено на выявление различных типов технологий, разработанных или применяемых в химических образовательных исследованиях.

Технологии AR и VR обычно используются для облегчения молекулярной визуализации, а также для лабораторного моделирования. Что касается экспериментального обучения, дополненная реальность в образовательных лабораториях использовалась для подключения студентов к информации о научном оборудовании с помощью технологии AR. Оценки удобства использования выявили простоту использования и предпочтения учащихся в использовании приложения для доступа к информации о научных приборах [2, с. 39].

Результаты также подтвердили, что использование приложения привело к снижению тревожности в ходе инструментальных операций. Кроме того, приложение AR также использовалось для моделирования эксперимента по окислительно-восстановительной реакции между перекисью водорода и раствором хлорной извести. Отзывы студентов были положительными.

Инструмент был полезен для студентов, чтобы освоить экспериментальные навыки и привел к возможному снижению беспокойства при работе с химическими веществами. Кроме того, виртуальная реальность использовалась при обучении экспериментам по химии в ВУЗе.

Была разработана мультимодальная виртуальная лаборатория, и оценки подтвердили ее высокую степень полезности и эффективности для практического изучения химии в ВУЗе. Кроме того, была спроектирована и оценена лаборатория VR по инфракрасной спектроскопии. Результаты показали отсутствие существенных различий в достижении результатов обучения между экспериментальной группой и контрольной группой студентов [10, с. 33].

Исследование также подтвердило возможность использования технологии виртуальной реальности для обучения химическим экспериментам, требующим инструментов в ситуациях, когда необходимо дистанци-

онное обучение. Примечательно, что AR и VR использовались в комбинации для некоторых опубликованных исследований виртуальных лабораторий, что также привело к существенному повышению эффективности обучения.

В 2020 году было проведено изучение применения AR в обучении молекулярным структурам. Мобильное приложение «Обучение химии» было разработано для устранения ограничений, связанных с двумерными представлениями при обучении молекулярным структурам [5, с. 190].

Новое приложение уникально по своей природе, оно позволяет учащимся осуществлять пространственное взаимодействие с молекулами вручную в процессе самостоятельного обучения. Полученные данные подтвердили хорошую восприимчивость мобильного приложения и повысили уверенность студентов в понимании нуклеофильных реакций.

Результаты недавнего исследования показали, что внедрение технологии дополненной реальности улучшило академические достижения в изучении химии студентами ВУЗов. Исследование также предложило последствия для использования AR в качестве устойчивой технологии инклюзивного образования.

В другом недавнем исследовании сообщалось, что учебная деятельность, связанная с использованием дополненной реальности, помогла улучшить фундаментальное понимание химических элементов и привела к длительному повышению индивидуального интереса.

Совсем недавно приложение AR было разработано как педагогический инструмент для облегчения онлайн-самообучения студентов. Исследование отношения студентов к применению дополненной реальности показало положительное влияние на повышение осведомленности, вовлеченности и понимания в изучении химии повседневной жизни. Кроме того, сообщалось, что использование дополненной реальности привело к улучшению пространственных способностей студентов и пониманию конформационных знаний об алканах и циклоалканах. Также есть сообщения о включении дополненной реальности в преподавание тем фундаментальной химии и визуализации простых молекул, что привело к повышению вовлеченности в процесс обучения [7, с. 95].

Технологии виртуальной реальности нашли применение в преподавании молекулярной и вводной органической химии. Примечательно, что виртуальная реальность также использовалась в преподавании химии окружающей среды. Для проведения виртуальной зарубежной поездки была применена веб-технология виртуальной реальности. Результаты оценочного опроса показали, что учащиеся хорошо относятся к применению виртуальной реальности в ходе виртуальной экскурсии.

Система SimView была разработана, чтобы обеспечить новый тип интерактивного лабораторного обучения. Отзывы учащихся показали повышенный интерес к темам учебной программы по химии, касающимся молекулярной химии и термодинамики. VR – это универсальная технология, которая также нашла применение в преподавании различных тем, включая скорость реакции и химические связи [8, с. 334].

AR и VR ориентированы на основные области, такие как визуализация и взаимодействие с химическими структурами, химическими лабораториями и практическими занятиями в ВУЗе.

В целом, результаты исследования подтвердили сопутствующие преимущества использования различных технологий в преподавании и изучении химии. Примеры выявленных результатов обучения включают повышение мотивации к изучению практической химии и химических концепций, а также улучшение успеваемости.

Между тем, разработка мультимодальных виртуальных лабораторий на основе AR и VR также может улучшить учебный опыт студентов и повысить их энтузиазм в изучении практической химии. Кроме того, разработка виртуальных лабораторий AR и VR может принести существенную пользу, включая моделирование экспериментов без фактического потребления химических реагентов и оборудования, а также вторичную практику без чрезмерного использования химических веществ.

Хотя проводятся исследования, посвященные применению AR и VR в виртуальных лабораториях с использованием опасных химических веществ, количество исследований ограничено. Требуются дополнительные исследовательские исследования и исследования для технологических приложений в контексте образования STEM и образования в области зеленой химии для устойчивого будущего [14, с. 22].

Точно так же, с ограниченным количеством исследований по применению AR и VR для инклюзивного образования, необходимы дополнительные исследования в свете критических вопросов, касающихся справедливости и образования для устойчивого развития.

Кроме того, уже осуществлена разработка роботов, которые могли бы выполнять функции по работе с жидкостями и, как ожидается, будут поддерживать экспериментальное обучение, охватывающее разнообразные научные и химические эксперименты. Совсем внедрена система дистанционного химического образования, объединенная с экспериментами виртуальной реальности. Система позволяла пользователю выбрать управление интеллектуальным роботом для проведения экспериментов или выбрать демонстрацию

эксперимента системой. При разработке системы поддерживалось дистанционное изучение экспериментальных тем в безопасной и отказоустойчивой виртуальной лаборатории.

Технология отслеживания взгляда была определена как полезный аналитический инструмент в обучении. В исследовании, отслеживались движения глаз студентов во время спектральной интерпретации. Проблемные ограничения рассуждений при интерпретации спектра были выявлены путем анализа статистических результатов.

В другом исследовании, количественный анализ данных исследования слежения за глазами и качественный анализ результатов с использованием протокола интервью «мысли вслух» использовались в сочетании для выявления основных предположений относительно отношений структура-свойство, которые могли бы поставить ограничения на рассуждения учащихся. Кроме того, отслеживание взгляда также применялось при анализе обучения студентов различным темам, включая молекулярные представления, теорию столкновений и кинетику, стехиометрию и проблемы газового закона.

Кроме того, были проведены исследования по отслеживанию движения глаз при использовании скринкастов и симуляций в изучении химии. Он также применялся для изучения расположения установок и последовательности приборов на демонстрациях химии.

Результаты исследования подтвердили, что на фокус зрительного внимания студентов будет влиять демонстрационная установка, включая направление последовательности предметов. Это особенно важно учитывать, когда демонстрационный эксперимент включает в себя несколько процессов, в которых различные этапы накладываются друг на друга. Кроме того, данные использовались вместе с данными взгляда для определения когнитивной нагрузки, когда участники-студенты отвечали на вопросы химических понятий. Было обнаружено, что измерения расширения зрачка могут быть использованы для получения важной информации, касающейся когнитивной обработки [9, с. 41].

Аналитика обучения использовалась для оценки степени участия учащихся в онлайн-изучении предметов химии. Были измерены различные элементы, в том числе количество обращений каждого учащегося к учебным материалам и количество ответов, сделанных каждым учащимся на онлайн-дискуссионном форуме. Кроме того, аналитика обучения может быть применена к предметам химической лаборатории.

Обсуждалась аналитика обучения с помощью приложений социальных сетей, таких как Instagram и Snapchat. Был разработан обобщающий многоэтапный подход для более эффективного использования временных данных, собранных в ходе участия студентов в системе обучения Chemistry Virtual Lab. Недавно была принята схема кодирования для характеристики ответов учащихся при объяснении происхождения дисперсионных сил.

Она была предназначена для разработки ресурсов машинного обучения, которые позволили бы анализировать большую выборку участников-студентов. Ресурсы, разработанные на основе аналитики обучения, будут полезны для дальнейшего анализа более сложной открытой оценки, которая послужила важным ориентиром для улучшения процесса обучения.

Кроме того, была разработана модель анализа взаимодействия (IAM) для отслеживания прогресса учащихся. Разработанный IAM может помочь преподавателям выявить проблемы обучения и улучшить достижение намеченных результатов обучения на курсах химии с большим количеством участников.

В другом недавнем отчете задокументировано использование аналитической платформы для повышения академической успеваемости учащихся. Платформа учебной аналитики Elements of Success использовалась для предоставления учащимся еженедельных отзывов об их успеваемости.

Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии на успеваемость учащихся из групп риска, которые использовали аналитическую платформу при зачислении на вводный курс химии. Кроме того, было исследовано использование Интернет-форумов и ИКТ в изучении химии в ВУЗе. Опрос был проведен для изучения использования интернет-форумов студентами 1-3 курсов по темам, связанным с химией. Аналитические выводы показали, что интернет-форумы могут служить хорошей образовательной платформой для вовлечения учащихся в изучение химии [1, с. 33].

Использование новейших технологий в цифровую эпоху привело к существенным преимуществам в преподавании и изучении химии. Однако простого внедрения технологии в химическое образование недостаточно для успешного образования. Химия, будучи центральной наукой, играет решающую роль в устойчивом развитии. Одной из конечных целей химического образования является воспитание ответственных граждан, повышение осведомленности и соответствующих действий по обеспечению экологической устойчивости.

Следует отметить, что педагогические последствия также важны для достижения наших образовательных целей. Например, системное мышление - очень перспективное направление в химическом образова-

нии. Необходимы дополнительные усилия и исследования для внедрения цифровых технологий, чтобы облегчить принятие подхода системного мышления в химическом образовании для устойчивого будущего.

Кроме того, рекомендуется провести дополнительные исследования для содействия активному обучению в высокотехнологичной учебной среде. Например, игровой подход к обучению зарекомендовал себя как эффективная педагогика. Недавно была разработана игра-симулятор, основанная на химических лабораториях виртуальной реальности, и была предложена и включена устойчивая инновационная модель экспериментального обучения для исследования эффективности обучения. Результаты анализа опроса, а также результаты до и после тестирования показали, что эмпирическое обучение и мотивация к обучению важны для повышения успеваемости. Стоит провести дополнительные исследования, чтобы изучить интеграцию новых технологий для инновационного дизайна игровых мероприятий при изучении химии, либо в ВУЗе, либо в режиме онлайн-обучения [6, с. 117].

Хотя новые технологии связаны со значительными образовательными преимуществами, инструкторы также должны учитывать потенциальные недостатки, с которыми они могут столкнуться. Были проведены сравнения между обучением студентов в виртуальной реальности и реальными химическими лабораториями. Результаты показали, что существенных различий в лабораторных навыках, знаниях по безопасности и общем содержании химии не было. Тем не менее, навыки по уборке были менее распространены среди студентов, занимающихся обучением в виртуальной реальности.

Кроме того, с быстрым развитием технологий и искусственного интеллекта необходимы программы повышения квалификации учителей для повышения цифровой компетентности, в то время как более раннее обучение программированию в ВУЗе уже началось во всем мире. Кроме того, технологический прогресс также следует использовать для облегчения изучения химии в рамках инклюзивного образования.

В этой статье был проведен систематический обзор новых технологий в химическом образовании в эпоху ИИ, аналитики и Интернета вещей. Основные типы технологических приложений, выявленных в рассмотренных исследованиях, включали приложения дополненной и виртуальной реальности или смешанной реальности для преподавания и изучения химии по различным темам, эксперименты с отслеживанием взгляда и использование аналитики обучения в исследованиях химического образования, а также приложения для робототехники [11, с. 116].

Среди этих основных категорий наибольший интерес вызвали приложения AR и VR. в то время как только два исследования, связанные с приложениями робототехники и экспериментами, были включены в этот обзорный документ. Технологические приложения были сосредоточены на таких основных областях, как визуализация и взаимодействие с химическими структурами, химическими лабораториями и практическими занятиями в ВУЗе.

В целом, результаты исследования подтвердили сопутствующие преимущества использования различных технологий в преподавании и изучении химии. Результаты также показали многообещающие применения искусственного интеллекта и аналитики обучения для анализа обратной связи и поведения учащихся, оценки понимания учащимися химических концепций и исследования рассуждений и когнитивных процессов учащихся во время химических задач, таких как спектральная интерпретация.

Примеры выявленных результатов обучения включают повышение мотивации к изучению практической химии и химических концепций, а также улучшение успеваемости. Более того, технология отслеживания взгляда применялась для изучения рассуждений и когнитивных процессов студентов, а аналитика обучения использовалась для оценки вовлеченности студентов и опыта обучения.

Эти технологии считаются многообещающими инструментами для исследования педагогической эффективности и опыта обучения, и ожидается, что их применение в этой развивающейся области станет актуальной задачей исследований в ближайшем будущем.

Предполагается, что стоит изучить дополнительные образовательные исследования, связанные с новыми технологиями и искусственным интеллектом. Основные направления деятельности включают предоставление иммерсивного обучения в виртуальных лабораториях, применение искусственного интеллекта для анализа поведения и отзывов учащихся, оценку понимания учащимися химических концепций и решение химических задач, а также педагогические инновации, поддерживаемые различными инструментами, как отслеживание взгляда и машинное обучение [3, с. 138].

Учитывая преобладающее использование Интернета и электронных платформ в образовании, также рекомендуется проводить дополнительные исследования в области аналитики обучения и машинного обучения.

Кроме того, необходимы дальнейшие исследования для изучения применения технологий в игровом обучении, инклюзивном образовании и STEM-образовании. Тем временем, достижения в области цифровых технологий также имеют перспективы в обучении зеленой химии и моделировании химических экспе-

риментов с использованием опасных химических веществ. Они считаются важными в контексте устойчивого образования.

Следует отметить, что, хотя технология играет очень важную роль в химическом образовании, нельзя упускать из виду и педагогическое значение. Мультимодальный интерактивный дизайн и применение технологий и искусственного интеллекта для поддержки различных важных педагогических подходов, таких как системное мышление и изучение химии в ВУЗе с интегрированным обучением по содержанию. Ожидается, что эффективная интеграция технологий и педагогики поможет перевести изучение химии в контекст устойчивого будущего.

Литература

1. Бабаханян Г.С. Сосредоточение внимания на уроке химии с помощью интерактивных методов // Научные вести. 2022. № 2 (43). С. 31 – 34.
2. Бахарева С.В., Ширяева О.Ю. Применение компьютерных технологий в обучении химии // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 37 – 40.
3. Богомолова Е.В., Митрохина А.С. К вопросу о формировании производственной компетентности студентов направления подготовки "химия" // Человеческий капитал. 2019. № 4 (124). С. 131 – 139.
4. Кочергина Н.И., Алферова С.И., Польских С.В. Мотивация учащихся к изучению химии с использованием средств наглядности // Вестник науки. 2022. Т. 4. № 3 (48). С. 22 – 33.
5. Курунина Г.М., Иванкина О.М., Перевалова Е.А. Возможные формы повышения успеваемости студентов в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 10. С. 187 – 192.
6. Митченкова Ю.В. Особенности обучения химии в современных условиях // Вопросы педагогики. 2020. № 7-1. С. 116 – 118.
7. Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство реализации дифференцированного обучения на уроках химии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 11-2. С. 91 – 97.
8. Орозматова Г.Т., Ярматов М., Кошназарова Ч., Абдуллаева Ж.Д. Обучение химическим дисциплинам с помощью электронного обучения и дистанционных технологий образования // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7. № 11. С. 331 – 335.
9. Радевская Н.С., Григорьева М.А. Из опыта реализации метапредметного подхода при обучении химии // Академия профессионального образования. 2020. № 2 (93). С. 38 – 43.
10. Савин Г.А., Милькина К.К., Бирюкова Е.Г. Использование современных ИКТ в обучении химии // Грани познания. 2022. № 3 (80). С. 29 – 37.
11. Качалова Г.С., Багавиева Т.К., Бутаков В.В., Опарин Р.В. Технология смешанного обучения химии. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2021. С. 110 – 118.
12. Фарус О.А., Айтасова Д.А. Применение интерактивных технологий в преподавании химии // Мир педагогики и психологии. 2022. № 1 (66). С. 96 – 101.
13. Шепелюк О.Л. Исследование эффективности дистанционной формы обучения на примере дисциплины "химия" // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 328 – 330.
14. Hagverdiyev K.N., Mammadova A.A. Integrative chemistry teaching // Национальная Ассоциация Ученых. 2021. № 73-4. P. 20 – 23.

References

1. Babahanjan G.S. Sosredotochenie vnimanija na uroke himii s pomoshh'ju interaktivnyh metodov. Nauchnye vesti. 2022. № 2 (43). S. 31 – 34.
2. Bahareva S.V., Shirjaeva O.Ju. Primenenie komp'juternyh tehnologij v obuchenii himii. Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 70-2. S. 37 – 40.
3. Bogomolova E.V., Mitrohina A.S. K voprosu o formirovanii proizvodstvennoj kompetentnosti studentov napravlenija podgotovki "himija". Chelovecheskij kapital. 2019. № 4 (124). S. 131 – 139.
4. Kochergina N.I., Alferova S.I., Pol'skih S.V. Motivacija uchashhihsja k izucheniju himii s ispol'zovaniem sredstv nagljadnosti. Vestnik nauki. 2022. T. 4. № 3 (48). S. 22 – 33.
5. Kurunina G.M., Ivankina O.M., Perevalova E.A. Vozmozhnye formy povyshenija uspevaemosti studentov v vuze. Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2020. № 10. S. 187 – 192.
6. Mitchenkova Ju.V. Osobennosti obuchenija himii v sovremennyh uslovijah. Voprosy pedagogiki. 2020. № 7-1. S. 116 – 118.

7. Neljubina E.G., Panfilova L.V. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii kak sredstvo realizacii differencirovannogo obuchenija na urokah himii. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. № 11-2. S. 91 – 97.

8. Orozmatova G.T., Jarmatov M., Koshnazarova Ch., Abdullaeva Zh.D. Obuchenie himicheskim disciplinam s pomoshh'ju jelektronnogo obuchenija i distancionnyh tehnologij obrazovanija. *Bjulleten' nauki i praktiki*. 2021. T. 7. № 11. S. 331 – 335.

9. Radevskaja N.S., Grigor'eva M.A. Iz opyta realizacii metapredmetnogo podhoda pri obuchenii himii. *Akademiya professional'nogo obrazovanija*. 2020. № 2 (93). S. 38 – 43.

10. Savin G.A., Mil'kina K.K., Birjukova E.G. Ispol'zovanie sovremennyh IKT v obuchenii himii. *Grani poznanija*. 2022. № 3 (80). S. 29 – 37.

11. Kachalova G.S., Bagavieva T.K., Butakov V.V., Oparin R.V. Tehnologija smeshannogo obuchenija himii. *Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*, 2021. S. 110 – 118.

12. Farus O.A., Ajtasova D.A. Primenenie interaktivnyh tehnologij v prepodavanii himii. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2022. № 1 (66). S. 96 – 101.

13. Shepeljuk O.L. Issledovanie jeffektivnosti distancionnoj formy obuchenija na primere discipliny "himija". *Azimit nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija*. 2021. T. 10. № 2 (35). S. 328 – 330.

14. Hagverdiyev K.N., Mammadova A.A. Integrative chemistry teaching. *Nacional'naja Associacija Uchenyh*. 2021. № 73-4. P. 20 – 23.

Kulenko E.A.,

Far Eastern State University of Railway Transport

THE ROLE OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT OF CHEMISTRY EDUCATION TECHNOLOGIES

Abstract: currently, there are ongoing reforms in the education system in the Russian Federation. In connection with Russia's withdrawal from the Bologna Treaty, the Russian government plans to develop its own educational system that will meet the modern needs of science, technology, economics and education. It should also be noted that in Russia the introduction of a digital educational environment in teaching various disciplines, including teaching chemistry, is spreading. It should be noted that the visibility offered by the digital educational environment in teaching chemistry can significantly improve the academic performance of university students. In connection with the foregoing, the author of this article made an attempt to scientific analysis and critical reflection on the role of the digital educational environment in the development of technologies for chemical education.

Keywords: development of education, teaching of chemistry, digital educational environment, chemistry education, teaching technologies, innovations in education

*Кучумова Г.В., старший преподаватель,
Государственный аграрный университет Северного Зауралья*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация: в настоящее время достаточно четко прослеживается противоречие между социальной и профессиональной потребностью в подготовке выпускников, оснащенных набором качественно сформированных компетенций в рамках реализуемых программ по учебным дисциплинам с одной стороны, и некоторым снижением существующих возможностей образовательных организаций по достижению этих целей с другой. Кардинальное сокращение часов по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», исключение некоторых видов работ (курсовых, контрольных, реферативных и расчетно-графических) из числа обязательных создает определенные трудности в закреплении теоретических знаний и практических навыков и не способствует решению проблемы повышения качества образования. Сложившаяся ситуация побуждает к корректировке педагогических методов и технологий в образовательном процессе. Компетентностный подход предполагает непрерывное освоение новых массивов информации, важных для устойчивой и успешной социальной адаптации будущих выпускников в постоянно изменяющихся внешних обстоятельствах. Полное отрицание классических методов обучения неприемлемо, но эмпирический метод формирования компетенций обучающихся становится доминирующим. Практическим применением указанного подхода в процессе изучения безопасности жизнедеятельности является метод проектов. Проектная деятельность позволяет системно и динамично формировать компетенции обучающихся в рамках учебных дисциплин, развивает когнитивный и коммуникативный потенциал студента, помогает принимать взвешенные и адекватные решения, отстаивать свои выводы и убеждения, достигать планируемых результатов. Для преподавателя метод проектов является не только возможностью повышения качества образования по учебной дисциплине, но и дополнительным источником мотивации освоения эмпирических подходов, личностного роста, развития самостоятельного креативного мышления обучающихся.

Ключевые слова: образовательная деятельность, безопасность жизнедеятельности, наблюдение, анализ, эмпирический подход, синтез, проектная деятельность, метод, инновационный опыт, компетенции

В настоящее время достаточно четко прослеживается противоречие между социальной и профессиональной потребностью в подготовке выпускников, оснащенных набором качественно сформированных компетенций в рамках реализуемых программ по учебным дисциплинам с одной стороны, и некоторым снижением существующих возможностей образовательных организаций по достижению этих целей с другой.

Прежде всего, это связано с корректировками нормативных документов на уровне государственных образовательных стандартов и, как следствие, локальных актов обучающих организаций, ограниченным материально-техническим оснащением лабораторий и кафедр, кардинальным сокращением часов по учебной дисциплине, исключением некоторых видов работ из числа обязательных. Так в грядущем учебном году не планируется выполнение студентами письменных работ (курсовых, контрольных, реферативных и расчетно-графических) по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», что создает определенные трудности в закреплении теоретических знаний и практических навыков и не способствует решению проблемы повышения качества образования. Данные изменения оцениваются профессорско-преподавательским составом как пагубные и деструктивные, побуждают к корректировке педагогических методов и технологий в образовательном процессе.

Полный отказ от репродуктивного, информационно-рецептивного и объяснительно-иллюстративного методов, пожалуй, ошибочен и не оправдан, но эмпирический подход к формированию компетенций обучающихся становится доминирующим. Классические методы в когнитивной деятельности обучающихся, бесспорно, важны на этапе освоения терминологии и формирования категориального аппарата в рамках учебной дисциплины, при изучении нормативной базы, при выполнении расчетов, связанных с оценкой устойчивости объектов экономики к различным источникам опасности. Но формирование компетенций по учебным дисциплинам нельзя рассматривать, как суммирование знаний, навыков и умений. Это целостная структурированная система, позволяющая идентифицировать, анализировать и решать проблему в определенной сфере: профессиональной, духовной, социальной, нравственной. Методологической базой формируемых компетенций являются как философские, гносеологические принципы и законы: объективности, всеобщей связи и развития, целостности и системности, так и общенаучные методы познания: наблюдения, анализа и синтеза, моделирования и другие. Кроме того, компетентностный подход предполагает непре-

рывное освоение новых массивов информации, важных для устойчивой и успешной социальной адаптации в постоянно изменяющихся внешних обстоятельствах. Поэтому, с целью качественного формирования компетенций, большее внимание следует уделить проектным работам студентов.

Проектная деятельность в образовательном процессе известна достаточно давно. В начале XX века известный американский исследователь и педагог Джон Дьюи, обосновывая гуманистические идеалы и ценности в философии, методологии и коучинге, предложил активные методы обучения тождественные стремлениям, потребностям и способностям ученика. Русский советский организатор и педагог Станислав Теофилович Шацкий энергично и плодотворно разрабатывал и использовал методы проектов в своей научной и практической деятельности.

Принимая во внимание, что методу проектной деятельности более ста лет, можно констатировать, широкого практического применения в образовательном процессе высшей школы, он пока не получил. Причин тому несколько. Во-первых, не все преподаватели готовы выйти из традиционного формата и предложить своим студентам создавать проектные работы в рамках одной учебной дисциплины или междисциплинарные проекты. Контингент обучающихся у одного педагога в течение учебного года приближается к тысяче студентов разных направлений подготовки. Учитывая такую колоссальную загруженность довольно проблематично в короткий срок овладеть инновационным опытом и адаптировать к своей педагогической практике. Немаловажным является факт отсутствия в учебной нагрузке преподавателя указанного вида работ. Кроме того, «в рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: организационно-управленческий; научно-исследовательский; проектный; производственно-технологический, проектно-конструкторский» [2, 3, 4]. Важно учесть требования ФГОС при разработке заданий проектов и уточнить тип проекта: проблемно ориентированный, эвристический, концептуальная модель, научно-исследовательский, экспериментальный или практико-ориентированный – это поможет обучающимся в достижении результата. Во-вторых, образовательные организации, декларируя важность и ценность освоения и внедрения инновационных педагогических технологий не готовы качественно трансформировать образовательное пространство и создать среду обеспечивающую, стимулирующую и интенсифицирующую эту деятельность. В-третьих, не все студенты принимают и поддерживают активные методы обучения. Недостаточная подготовка предыдущего уровня образования и отсутствие опыта выполнения работы исследовательского характера может выступать одной из причин. Другие из обучающихся воспринимают образовательный процесс, как запоминание и переработку получаемой от преподавателя информации и не готовы к другим форматам. Малочисленная, но практически всегда присутствующая в студенческих коллективах группа, находящаяся в «экзистенциальном» кризисе ввиду осознания ошибки выбора учебного заведения или направления подготовки, также не проявляет энтузиазма в указанном виде работ. Путем преодоления является вдумчивая и кропотливая работа преподавателя, выступающего в роли консультанта при исполнении проектного задания. Результатом создания и реализации проекта должно стать «преобразование реальности», но считать этот метод революционно-инновационным, вероятно, не корректно. Некоторую новизну данному методу придают современные цифровые технологии, ресурсы и инструменты, способствующие исполнению проектов.

Анализируя опыт прошедшего учебного года можно остановиться на двух работах, которые по форме и содержанию приближаются к проектам. Объединяет их территория, а объект и предмет исследования существенно отличаются, так как авторы обучались на разных направлениях подготовки. Одному из студентов было предложено ознакомиться с Концепцией построения и развития аппаратно-программного комплекса «Безопасный город» и оценить состояние управления безопасностью в студенческом городке ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья [1]. В результате был выявлен участок, который, по мнению автора не совпадает с требованиями документов: освещение недостаточное, системы видеонаблюдения отсутствуют. Возникла потребность существенно расширить подборку нормативных актов, более пристально изучить отраслевые документы. В результате появилась карта, на которой была обозначена зона действующей системы видео фиксации (зеленый цвет), предлагаемые к монтажу элементы видеонаблюдения (оранжевый цвет) и дополнительные опоры наружного освещения (желтый цвет). Мониторинг сегмента рынка услуг в данной сфере позволил выбрать оптимальные по техническим характеристикам и стоимости системы видеонаблюдения и освещения.



Рис. 1. Территория объекта исследования

Другой автор также исследовал данный участок, но цель и задачи его проектной деятельности были иными: необходимо было обследовать и оценить состояние лесных насаждений и с помощью доступных цифровых инструментов подготовить перечень мероприятий по рекреации территории и лесовосстановлению в соответствии с действующими редакциями отраслевых документов и требованиями безопасного осуществления работ.

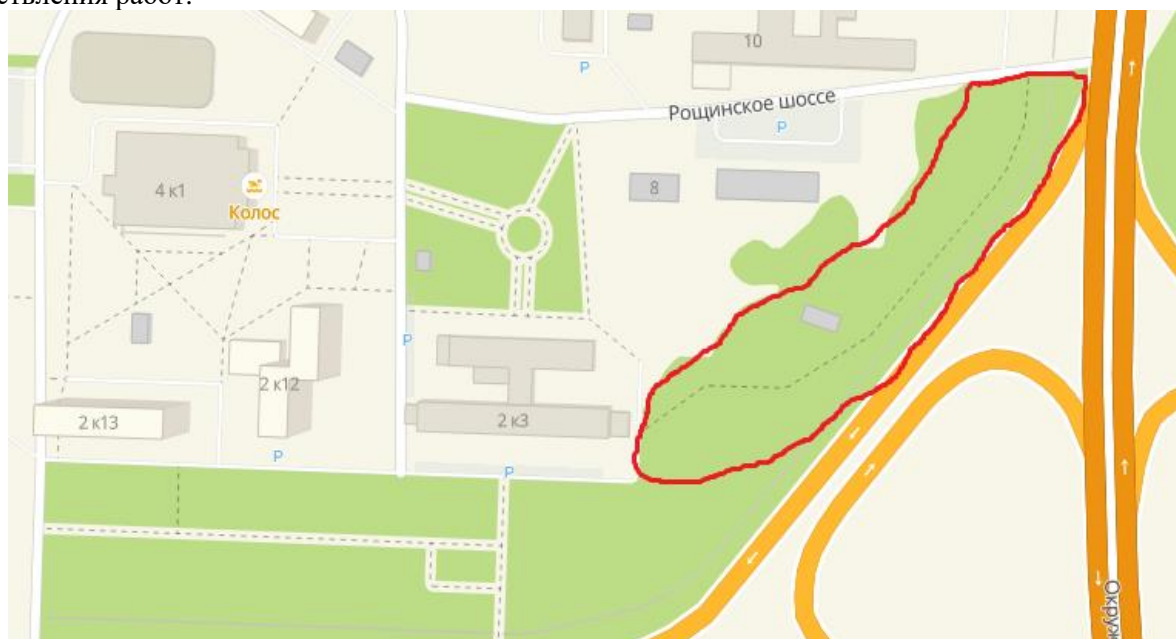


Рис. 2. Участок студенческого городка ГАУ Северного Зауралья

Для получения изображения и расчета площади были применены ресурсы картографической службы Яндексa и информационной системы ДубльГИС. На территории с лесными насаждениями были обнаружены ветровальные, механически поврежденные и фаузные деревья, это может спровоцировать распространение вредителей и возникновение эпифитотического очага. В качестве необходимых профилактических мер были предложены рубки ухода, затем лесовосстановительные работ [5, 6]. Результаты проектов в форме презентаций были представлены в рамках студенческих научных конференций. Этап публичной защиты выявил некоторые погрешности и недоработки, затруднения и неточности при ответах на вопросы, недостаточно уверенное владение категориальным аппаратом, что не является критичным и не снижает значи-

мость и актуальность всей проделанной работы. Подобная ситуация позволяет адекватно оценить свои амбиции, знания, возможности и применить полученный опыт на следующих этапах образования [7].

Работы эвристического, исследовательского и практико-ориентированного типа наиболее перспективны, интересны и актуальны в качестве дополнительных возможностей формирования компетенций обучающихся. При оформлении задания для проектной деятельности необходимо конкретизировать цель и задачи, что в свою очередь определит алгоритм действий и этапы реализации проекта. Кроме того, преподаватель, выступающий в качестве куратора, может предложить более детальный перечень нормативных документов, являющихся основой разработки проекта. При освоении безопасности жизнедеятельности ввиду сокращения часов по дисциплине изучаются, преимущественно, базовые документы, а подготовка проекта предполагает расширить указанный список и исследовать его более углубленно. Этап сбора информации, ее анализа, систематизации и обобщения самостоятельно и довольно успешно исполняется студентами. Подготовка презентации проекта требует консультационного участия преподавателя. Наиболее напряженным и ответственным моментом для авторов является представление проектной работы аудитории слушателей. Важно изложить проект информативно, структурно, кратко, обращая внимание на основные этапы работы, проблемы, пути и способы их решения, ключевые аспекты и выводы, и не забывая о регламенте выступления. Безусловно, установление контакта с аудиторией, отклик и интерес слушателей повышают ценность и значимость презентуемой работы, а уверенные ответы на вопросы и аргументированная точка зрения в процессе дискуссионного обсуждения способствуют позитивному результату.

Метод проектной деятельности позволяет системно и динамично формировать компетенции обучающихся в рамках учебных дисциплин, развивает когнитивный и коммуникативный потенциал студента, помогает принимать взвешенные и адекватные решения, отстаивать свои выводы и убеждения, достигать планируемых результатов. Для преподавателя метод проектов является не только возможностью повышения качества образования по учебной дисциплине, но и дополнительным источником мотивации освоения эмпирических подходов, личностного роста, развития самостоятельного креативного мышления обучающихся.

Литература

1. Методические рекомендации АПК "Безопасный город" построение (развитие), внедрение и эксплуатация. Утверждены заместителем Министра Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий А.П.Чуприяном 22 февраля 2015 года N 2-4-87-12-14 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256451/
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. N 813 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия" Режим доступа: <https://base.garant.ru/71768306/>
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. N 706 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.01 Лесное дело" Режим доступа: <https://base.garant.ru/71744940/>
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. N 698 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств" Режим доступа: <https://base.garant.ru/71744482/>
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 23 сентября 2020 года N 644н «Об утверждении Правил по охране труда в лесозаготовительном, деревообрабатывающем производствах и при выполнении лесохозяйственных работ» Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372951/
6. Постановление Правительство РФ от 9 декабря 2020 года N 2047 «Об утверждении Правил санитарной безопасности в лесах» Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370645/
7. Попова Т.А. Проектная деятельность в образовательном пространстве // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 252 – 265.

References

1. Metodicheskie rekomendacii APK "Bezopasnyj gorod" postroenie (razvitie), vnedrenie i jek-pluatacija. Utverzhdeny zamestitelem Ministra Rossijskoj Federacii po delam grazhdanskoj obo-rony, chrezvyčajnym situacijam i likvidacii posledstvij stihijnyh bedstvij A.P.Chuprijanom 22 fevralja 2015 goda N 2-4-87-12-14 [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256451/
2. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 23 avgusta 2017 g. N 813 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 35.03.06 Agroinzhenierija" Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/71768306/>
3. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 26 ijulja 2017 g. N 706 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 35.03.01 Lesnoe delo" Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/71744940/>
4. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 26 ijulja 2017 g. N 698 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 35.03.02 Tehnologija lesozagotovitel'nyh i derevopererabatyvajushhih proizvodstv" Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/71744482/>
5. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 23 sentjabrja 2020 goda N 644n «Ob utverzhdenii Pravil po ohrane truda v lesozagotovitel'nom, derevoobrabatyvaju-shhem proizvodstvah i pri vypolnenii lesohozajstvennyh rabot» Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372951/
6. Postanovlenie Pravitel'stvo RF ot 9 dekabrja 2020 goda N 2047 «Ob utverzhdenii Pravil sanitarnoj bezopasnosti v lesah» Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370645/
7. Popova T.A. Proektnaja dejatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve. Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. Vyp. 3 (836). S. 252 – 265.

*Kuchumova G.V., Senior Lecturer,
State Agrarian University of the Northern Trans-Urals*

THE PROJECT METHOD AS AN OPPORTUNITY TO FORM THE COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE DISCIPLINE "LIFE SAFETY"

Abstract: at present, there is a fairly clear contradiction between the social and professional need to train graduates equipped with a set of qualitatively formed competencies within the framework of implemented programs in academic disciplines on the one hand, and some reduction in the existing capabilities of educational organizations to achieve these goals on the other. The drastic reduction of hours in the academic discipline "Life safety", the exclusion of certain types of work (term papers, control papers, abstract and computational graphics) from the number of mandatory ones creates certain difficulties in consolidating theoretical knowledge and practical skills and does not contribute to solving the problem of improving the quality of education. The current situation encourages the adjustment of pedagogical methods and approaches in the educational process. The competence-based approach assumes the continuous development of new arrays of information important for the sustainable and successful social adaptation of future graduates in constantly changing external circumstances, the complete denial of classical teaching methods is unacceptable, but the empirical method of forming students' competencies becomes dominant. The practical application of this approach in the process of studying the safety of life is the project method. Project activity allows students to systematically and dynamically form competencies within academic disciplines, develops the cognitive and communicative potential of the student, helps to make balanced and adequate decisions, defend their conclusions and beliefs, and achieve the planned results. For a teacher, the project method is not only an opportunity to improve the quality of education in an academic discipline, but also an additional source of motivation for the development of empirical approaches, personal growth, and the development of independent creative thinking of students.

Keywords: educational activity, life safety, observation, analysis, empirical approach, synthesis, project activity, method, innovative experience, competencies

*Ли Сисян,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ШКОЛЫ РИСОВАНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме формирования навыков рисования у детей дошкольного возраста с помощью программ дополнительного образования в дистанционном формате. В период пандемии COVID-19 массовый переход на онлайн-обучение затронул и дошкольную сферу, а также способствовал развитию новых дистанционных школ рисования для детей. При этом не всегда такие школы соответствуют академическим требованиям, что негативно влияет на формирование навыков рисования в дошкольном возрасте. Цель исследования заключалась в выявлении преимуществ и недостатком дистанционных школ рисования для детей с учетом академических стандартов. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя группу общенаучных методов (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования; метод экспертных оценок (онлайн-опрос 75 преподавателей художественных школ); метод статистического анализа полученных данных. Автор статьи пришел к выводу о том, что дистанционные школы рисования не могут полностью заменить общение с педагогом в одном физическом пространстве, более того, дети дошкольного возраста трудно воспринимают информацию с мониторов технических средств. В итоге навыки рисования остаются недостаточно сформированными.

Ключевые слова: рисование, обучение, дистанционное образование, дополнительное образование, школа рисования

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в период пандемии COVID-19 массовый переход на онлайн-обучение затронул и дошкольную сферу, а также способствовал развитию новых дистанционных школ рисования для детей.

При этом в дистанционных школах рисования акцент делается на наиболее быстро усвояемых техниках – особенно на срисовывании и копировании, что негативно влияет на формирование навыков рисования в дошкольном возрасте [4, с.6]. Рисование в его академическом виде позволяет развивать мелкую моторику, пространственное восприятие и улучшить ориентирование в окружающем мире.

По мнению современных исследователей, помимо развития важных физических качеств, рисование является эффективным инструментом для общего развития когнитивных способностей, уровня интеллекта и эмоциональной устойчивости личности [5, с. 121].

Некоторые исследователи обнаружили, что искусство вообще и рисование, в частности, могут ускорить развитие мозга ребенка [2, с. 202]. Искусство – известный способ помочь маленьким детям с аутизмом и другими заболеваниями. Рисование создает у детей механизмы преодоления, позволяющие контролировать их повседневную деятельность. Также известно, что рисование помогает детям справляться с трудностями в обучении, такими как дислексия или дисграфия [9, с. 58]. Важно понимать, что рисование – это полезный инструмент, помогающий в общем развитии детей.

Как отмечают некоторые исследователи, обучение рисованию детей дошкольного возраста должно быть «веселым занятием, которое не навязывается ребенку» [9, с. 59]. В то же время, для системности занятий исследователи советуют сделать рисование частью распорядка дня, в чем дистанционный формат имеет несомненные преимущества [13, с. 21].

Онлайн-обучение также позволяет родителям самостоятельно выбирать график занятий, а педагогу – составлять индивидуальные планы занятий. Однако, в дистанционном формате педагогу развивать навыки рисования у детей дошкольного возраста достаточно трудно, поскольку дети не всегда соблюдают дисциплину, обучаясь дома онлайн.

В научной литературе речь идет, как правило, о преимуществах дистанционного формата обучения рисованию. В частности, в работах таких авторов, как К.М. Васильева [1], О.В. Парфенова, Л.Л. Ильина [2], О.Н. Чигиринцев [3], С.Н. Яковлева [4], А. Рожновска-Ясевич [13], К. Сакамото, Х. Накаяма [14], Дж. Томас, А. Аль-Шехи [15], Т. Юматова [16] проведен анализ различных преимуществ дистанционного обучения рисованию как детей, так и взрослых в рамках дополнительного образования.

В исследованиях зарубежных исследователей, в частности, в работах М. Кальво [5], Р. Фабри [6], Б.Х. Джордж [7], Дж. Жернюкс, С. Рид, Х. Геррилл [8], П. Юровати [9], Р. Кусума [10], А. Морейра да Силва [11], Б. Мотыль, С. Филиппи, Г. Баронио, В. Вилла [12] указаны только два недостатка онлайн-обучения рисованию – отсутствие прямого контакта с педагогом и невозможность адекватно оценить результат заня-

тий. С целью выявить преимущества и недостатки онлайн-формата обучения рисованию в рамках дополнительного образования среди детей дошкольного возраста нами было предпринято эмпирическое исследование с точки зрения самих педагогов рисования.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили ответы на онлайн-опрос экспертов по исследуемой теме – преподавателей художественных школ в сфере дополнительного образования. Генеральная совокупность респондентов составила 750 человек, репрезентативная выборка составила 75 человек (сформирована механическим методом – каждый десятый из генеральной совокупности). Анкета опроса включала вопросы на каждый критерий анализа:

1. Оцените, насколько удобны для детей занятия по рисованию в онлайн-формате?
2. Насколько высоко участие родителей в ходе онлайн-занятий по рисованию?
3. Оцените развитие креативности у детей в процессе онлайн-обучения рисованию.
4. Насколько высока мотивация к онлайн-занятиям рисованию у детей дошкольного возраста?
5. Оцените развитие пространственного восприятия у детей в ходе онлайн-обучения рисованию.
6. Насколько сформированы навыки копирования у детей в ходе онлайн-обучения рисованию.
7. Насколько онлайн-формат обучения способствует развитию цветового восприятия у детей дошкольного возраста?
8. Оцените, насколько успешна коммуникация между детьми и педагогом в процессе онлайн-обучения рисованию?
9. Насколько онлайн-обучение рисованию способствует формированию абстрактного мышления?
10. Оцените, насколько комфортен онлайн-формат обучения для педагога?

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя группу общенаучных методов (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования; метод экспертных оценок (онлайн-опрос в сети «ВКонтакте» 75 преподавателей художественных школ); метод статистического анализа полученных данных. Для анализа полученных данных по 75 анкетам была использована программа Neural Designer для расширенной, предсказательной и предписывающей аналитики. Каждый вопрос эксперты оценивали по 10-ти балльной шкале, что позволило осуществить перевод качественных данных в количественные.

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

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

Результаты

По итогу проведенного опроса были получены следующие результаты – онлайн-формат обучения рисованию детей дошкольного возраста, при высоком уровне мотивации, имеет следующие недостатки: низкий уровень формирования коммуникативного навыка, высокое участие родителей и слишком сильное развитие навыка копирования, что, в свою очередь приводит к среднему уровню развития креативности и к низкому уровню развития абстрактного мышления. В то же время, дистанционный формат обучения удобен как педагогу, так и детям с точки зрения гибкости графика занятий и индивидуального планирования.

Для верификации полученных нами данных был проведен повторный опрос среди педагогов по поводу тех же критериев, но для традиционного формата обучения. Таким образом, наиболее весомым преимуществом онлайн-обучения рисованию является обоюдное удобство этого формата для детей и педагога с точки зрения планирования графика занятий. Основным недостатком дистанционных школ обучения рисованию является гипертрофированное развитие навыка копирования, что не позволяет развивать остальные навыки (пространственное восприятие и абстрактное мышление) по сравнению с классической формой обучения. Особенно эксперты отметили, что детям очень интересен сам формат обучения, а не содержание занятий. Участие родителей, по мнению педагогов, приводит лишь к тому, что дети не могут самостоятельно выполнять поставленные педагогом учебные задачи, без помощи родителей. Таким образом, выяснилось, что для такого предмета, как рисование, дистанционный формат обучения имеет больше недостатков, чем достоинств.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы: дистанционные школы обучения рисованию основаны на формировании навыка копирования, который быстрее всех остальных навыков формируется у детей дошкольного возраста. В совокупности с постоянным участием и помощью родителей, такой навык фактически блокирует развитие креативности, приводя к снижению пользы рисо-

вания для когнитивного развития. Проведенное исследование доказывает, что для нормального развития личности ребенка необходима очная форма обучения рисованию в дошкольном возрасте. При этом, дистанционные школы обучения рисованию не могут обеспечить достаточное формирование основных навыков, которые могут быть успешно сформированы в традиционном формате академического обучения рисованию детей дошкольного возраста. Полученные в ходе эмпирического исследования данные также позволяют сделать и более широкий вывод: дистанционный формат обучения не является эффективным априори для всех учебных дисциплин, особенно в области дополнительного образования.

Литература

1. Васильева К.М. Использование нетрадиционных техник рисования в развитии творчества с детьми раннего возраста // Проблемы педагогики. 2021. № 1. С. 45 – 54.
2. Парфенова О.В., Ильина Л.Л. Модель формирования социально-перцептивной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования человека // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. № 5. С. 201 – 209.
3. Чигинцева О.Н. Моделирование самореализации личности взрослого в изобразительной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 2 – 6.
4. Яковлева С.Н. Натюрморт как средство формирования эмоционально-ценностного отношения к изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Наука и образование сегодня. 2018. № 1. С. 2 – 6.
5. Calvo M. Reflective drawing: drawing as a tool for reflection in design research. Conference: iJADE Conference. Drawing (International Journal of Art & Design Education Conference). 2017. P. 120 – 137.
6. Fabry R. Test of human figure drawing, drawing typology as possible interpretation paradigm // Ceskoslovenská Psychologie. 2015. Vol. 59 (5). P. 431 – 443.
7. George B.H. Drawing Online: A Comparative Analysis of an Online Basic Graphics Course // Landscape Journal. 2018. Vol. 37 (1). P. 23 – 37.
8. Journeaux J., Reed S., Gørrill H. Body, Space Place in Collective and Collaborative Drawing: Drawing Conversations // Art Pedagogy. 2022. Vol. 2. P. 55 – 68.
9. Jurovatý P., Fábry R. Test of Human Figure Drawing: Drawing Bizarreness and its Relation to some Parameters of Personality // Postmodern Openings. 2022. Vol. 13. P. 57 – 77.
10. Kusuma R. Module as an Alternative In Material Delivery in an Online Drawing Course // Art Pedagogy. 2022. Vol. 8. P. 144 – 189.
11. Moreira da Silva A. Design drawing and drawing design. In book: Industry 4.0 – Shaping the Future of The Digital World. 2020. P. 296 – 300.
12. Motyl B., Filippi S., Baronio G., Villa V. Reasoning About Technical Drawing Online Teaching During COVID-19. In book: Design Tools and Methods in Industrial Engineering II. 2022. P. 889 – 897.
13. Roźnowska-Jasiewicz A. The importance of drawing – drawing as a means of seeking form // Architectus. 2020. Vol. 3. P. 20 – 34.
14. Sakamoto K., Nakayama H. Virtual Draw: Drawing system in the 3D virtual space. Conference: Advances in Intelligent IT – Active Media Technology. Proceedings of the 4th International Conference on Active Media Technology. AMT 2016. P. 7 – 9.
15. Thomas J., Al-Shehhi A. Exploring cultural variation in the emotional expressivity of online drawings // Computers in Human Behavior Reports. 2020. Vol. 2 (2). P. 100 – 120.
16. Yumatova T. Basic Concepts of Modern Representational Drawing School // Scientific Research and Development Socio-Humanitarian Research and Technology. 2020. Vol. 2(4). P. 19 – 21.

References

1. Vasil'eva K.M. Ispol'zovanie netradicionnyh tehnik risovanija v razvitii tvorchestva s det'mi rannego vozrasta. Problemy pedagogiki. 2021. № 1. S. 45 – 54.
2. Parfenova O.V., Il'ina L.L. Model' formirovanija social'no-perceptivnoj kompetentnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe risovanija cheloveka. Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ja. Jakovleva. 2015. № 5. S. 201 – 209.
3. Chiginceva O.N. Modelirovanie samorealizacii lichnosti vzroslogo v izobrazitel'noj dejatel'nosti. Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 3. S. 2 – 6.
4. Jakovleva S.N. Natjurmort kak sredstvo formirovanija jemocional'no-cennostnogo otnoshenija k izobrazitel'noj dejatel'nosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. Nauka i obrazovanie segodnja. 2018. № 1. S. 2 – 6.

5. Calvo M. Reflective drawing: drawing as a tool for reflection in design research. Conference: iJADE Conference. Drawing (International Journal of Art & Design Education Conference). 2017. P. 120 – 137.
6. Fabry R. Test of human figure drawing, drawing typology as possible interpretation paradigm. *Ceskoslovenská Psychologie*. 2015. Vol. 59 (5). P. 431 – 443.
7. George B.H. Drawing Online: A Comparative Analysis of an Online Basic Graphics Course. *Landscape Journal*. 2018. Vol. 37 (1). P. 23 – 37.
8. Journeaux J., Reed S., Gørrill H. Body, Space Place in Collective and Collaborative Drawing: Drawing Conversations. *Art Pedagogy*. 2022. Vol. 2. P. 55 – 68.
9. Jurovatý P., Fábry R. Test of Human Figure Drawing: Drawing Bizarreness and its Relation to some Parameters of Personality. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13. P. 57 – 77.
10. Kusuma R. Module as an Alternative In Material Delivery in an Online Drawing Course. *Art Pedagogy*. 2022. Vol. 8. P. 144 – 189.
11. Moreira da Silva A. Design drawing and drawing design. In book: *Industry 4.0 – Shaping the Future of The Digital World*. 2020. P. 296 – 300.
12. Motyl B., Filippi S., Baronio G., Villa V. Reasoning About Technical Drawing Online Teaching During COVID-19. In book: *Design Tools and Methods in Industrial Engineering II*. 2022. P. 889 – 897.
13. Roźnowska-Jasiewicz A. The importance of drawing – drawing as a means of seeking form. *Architectus*. 2020. Vol. 3. P. 20 – 34.
14. Sakamoto K., Nakayama H. Virtual Draw: Drawing system in the 3D virtual space. Conference: *Advances in Intelligent IT – Active Media Technology*. Proceedings of the 4th International Conference on Active Media Technology. AMT 2016. P. 7 – 9.
15. Thomas J., Al-Shehhi A. Exploring cultural variation in the emotional expressivity of online drawings. *Computers in Human Behavior Reports*. 2020. Vol. 2 (2). P. 100 – 120.
16. Yumatova T. Basic Concepts of Modern Representational Drawing School. *Scientific Research and Development Socio-Humanitarian Research and Technology*. 2020. Vol. 2(4). P. 19 – 21.

*Li Xi-Xiang,
Lomonosov Moscow State University*

DISTANT DRAWING SCHOOLS: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract: the article is devoted to the actual problem of the formation of drawing skills in preschool children with the help of additional education programs in a distance format. During the COVID-19 pandemic, a massive transition to online learning also affected the preschool sector, and also contributed to the development of new distance drawing schools for children.

At the same time, such schools do not always meet academic requirements, which negatively affects the formation of drawing skills at preschool age. The research goal was to identify the advantages and disadvantages of distance drawing schools for children, taking into account academic standards. The research methodology is based on a systematic approach and includes a group of general scientific methods (analysis, synthesis, induction, deduction), as well as a number of special methods: content analysis of scientific literature on the research topic; method of expert assessments (online survey of 75 teachers of art schools); statistical analysis of the obtained data. The author came to the conclusion that distance drawing schools cannot completely replace communication with a teacher in the physical space; moreover, preschool children find it difficult to perceive information from monitors of gadgets. As a result, drawing skills remain insufficiently formed.

Keywords: drawing, teaching, distance education, additional education, drawing school

*Герасимова В.А., аспирант,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Аннотация: в статье проведено исследование процесса формирования готовности обучающегося к самообразованию. Автор отмечает, что готовность к самообразованию имеет решающее значение для формирования активной жизненной позиции и определенных качеств личности обучающегося, связанных с активной жизненной позицией. Было определено, что готовность к самообразованию – это склонность к осуществлению учебной деятельности, в которой человек берет на себя личную ответственность за формирование и применение собственного опыта обучения. В так называемом «самонаправленном» обучении все обучающиеся несут ответственность за формулирование и реализацию своей инициативы и усилий, связанных с ней, без учителей, родителей и друзей. Самообразование должно быть реализовано через саморегуляцию – процесс, который позволяет обучающимся создавать цели обучения, а затем реализовать их, контролировать результаты выполнения параллельно с обеспечением самомотивации к учению. Углубленное и дальнейшее понимание формирования готовности обучающихся к самообразованию позволяет обеспечить значительные преимущества как для них сами, так и для преподавателей. Согласованная командная работа между педагогами и обучающимися обеспечит повышение результативности образовательного процесса.

Стратегии самообразования не только не ограничены определенным уровнем обучения и образования, но и весьма применимы для получения знаний на протяжении всей жизни. Более того, самообразование способствует расширению спектра знаний, которые обучающийся может получить в будущем, и положительно влияет на развитие важных качеств личности, таких, как дисциплинированность, внимательность, ответственность и творческий подход к планированию целей обучения.

Ключевые слова: обучающийся, готовность к самообразованию, саморегулируемое обучение

В современном мире самообразование – это метод вовлечения обучающихся в образовательный процесс, когда они самостоятельно организуют процесс приобретения знаний, анализа полученной информации, работая в своем собственном темпе. Обучающиеся здесь обладают автономией в отличие от традиционных условий обучения, когда педагоги на занятиях применяют авторитарный стиль, направляя действия обучающихся, подчиняя их определенным правилам посредством своего авторитета [4].

Стратегии обучения, ориентированные на учащихся, были одобрены во многих развитых странах мира, подчеркивая возможности обучающихся и их отношение к знаниям, выходящим за рамки содержания традиционных образовательных программ, а именно: развитие у таких обучающихся мышления более высокого порядка, приобретение ими навыков решения проблем, проявление самостоятельности и инициативы, развитие умений работы в команде, коммуникативных навыков, навыков планирования и организации, а также навыков самоуправления.

Известно, что традиционное обучение далеко от поощрения самообразования обучающихся, а методы обучения, применяемые в образовательных организациях, в последний период не стимулируют активность и самостоятельность обучающихся [2]. Результатом такого образовательного процесса становится пассивный и зависимый обучающийся, который привык в учебном процессе полностью полагаться на педагога и не проявлять самостоятельности и творческого поиска в процессе получения знаний.

Для развития навыков самообразования необходимо преобразовать пассивную и традиционную учебную деятельность в активную, которая будет вовлекать обучающихся в образовательный процесс и повышать их мотивацию к учению. Таким образом, развитие навыков самообразования у обучающихся и повышение их автономии в образовательном процессе должно формироваться на основе привития им навыков самостоятельности и творческой активности, а также развитие в них элементов креативности, уверенности в себе и желания постоянно самосовершенствоваться [3].

Как отмечают исследователи, автономная личность независима в принятии решений и реализации вариантов своих поступков различного характера в зависимости от двух узловых элементов – способности и готовности. Здесь автономия может подразумевать способность личности мыслить и действовать независимо, особенно в ситуациях, которые выступают элементами образовательного процесса.

Однако автономия требует, чтобы обучающиеся осуществляли самостоятельный контроль на собственным образовательным процессом. Это также часто связывается в работах последнего времени с философ-

ской идеей личной автономии, которая включает в себя субъектов, стремящихся к повышению уровня контроля над своей жизнью.

Отдельные авторы считают, что автономия или автономное обучение не эквивалентны «самообразованию», «самостоятельному обучению», «самообучению» и пр. Эти термины объясняют различные методы и уровни самостоятельного получения знаний, автономия же относится к навыкам и отношениям, или, другими словами, к способности контролировать приобретение знаний или умений. Однако сама суть понятия автономии близка к категории самостоятельности, так как отражает уровень независимости личности в области получения знаний, их анализа и воспроизведения результатов [1].

В автономии обучения выделяют два основных элемента: способность и готовность. Эти два компонента взаимозаменяемы в некоторых ситуациях, учитывая, что человек может быть в состоянии побудить тот или иной выбор независимо от отсутствия готовности, например, благодаря внутреннему восприятию. То же самое относится и к человеку, который готов реализовать ту или иную деятельность, но не может этого сделать. Также в данной связи необходимо указать на способность испытывать желание приобрести те или иные знания, а также навыки для анализа получаемой информации. Кроме того, готовность к самообразованию должна включать мотивацию к получению знаний и способность нести ответственность за избранную позицию. Указанные элементы должны получить совместное проявление для подтверждения полной автономности индивида, в частности, в области готовности его к самообразованию.

Также специалисты указывают, что автономия основывается на иерархии различных уровней поведения, на которых независимый человек принимает собственное решение [5]. Низкоуровневые варианты регулируют тот или иной процесс и поощряют выполнение деятельности, находящейся в самом низу иерархий. Опции высокого уровня управляют общей активностью, отвечают на вопрос, необходима ли такая активность; они размещены на вершине иерархии различных уровней поведения. Если рассматривать развитие автономии и повышение уровня самообразования, например, при изучении иностранных языков, то этапы данного процесса могут иметь следующий вид:

- обучающиеся могут определять грамматические формы и формировать словарный запас, что является первым шагом к самоконсультациям, таким как контролируемые ролевые игры и простой обмен заданиями;

- обучающиеся формируют собственные смысловые и коммуникативные стратегии для достижения коммуникативных целей;

- обучающиеся могут ставить расширенные цели и разрабатывать стратегии их достижения, проявляя творческий подход, навыки общения и пр.;

- обучающиеся начинают выбирать и формировать свои учебные контексты, например, в обучении и проектной работе;

- обучающиеся могут принимать участие в определении характера и прогресса собственных результатов обучения;

- обучающиеся могут самостоятельно использовать изучаемый иностранный язык для общения и обучения за пределами образовательной организации [2].

Также в литературе предложена пятиуровневая модель действий обучающихся при формировании готовности к самообразованию, включающая осознание, участие, вмешательство, созидание и трансцендентность. На уровне сознания обучающиеся будут связаны с педагогическими целями и содержанием обучения, определяя стратегические последствия педагогических задач, идеальных стилей или стратегий обучения. Далее обучающиеся должны будут связать содержание обучения в аудитории с реальным миром.

Можно выделить еще три домена общей автономии, выступающей основой готовности к самообразованию:

- автономия коммуникатора определяется умением использовать полученные знания в различных творческих ситуациях;

- автономия обучающегося определяется способностью принимать участие в независимой деятельности, например, в самостоятельном обучении, а также способностью использовать подходящие стратегии обучения как в аудитории, так и за ее пределами;

- на автономию личности влияет перспектива получения новых знаний и способность повысить собственный образовательный уровень.

Таким образом, углубленное и дальнейшее понимание формирования готовности обучающихся к самообразованию позволяет обеспечить значительные преимущества как для них сами, так и для преподавателей. Согласованная командная работа между педагогами и обучающимися обеспечит повышение результативности образовательного процесса.

Стратегии самообразования не только не ограничены определенным уровнем обучения и образования, но и весьма применимы для получения знаний на протяжении всей жизни. Более того, самообразование способствует расширению спектра знаний, которые обучающийся может получить в будущем, и положительно влияет на развитие важных качеств личности, таких, как дисциплинированность, внимательность, ответственность и творческий подход к планированию целей обучения.

Литература

1. Банникова Т.И. Самообразовательная деятельность как важнейшее педагогическое условие развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров // КПЖ. 2021. № 1 (144). С. 70 – 74
2. Васильева М.И. Самостоятельная работа студентов в условиях дистанционного обучения // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2021. № 2 (36). С. 94 – 97.
3. Иванушкина Н.В. Исследование готовности студентов к самообразованию в условиях онлайн-обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 47 – 49.
4. Лупачева Т.А. Самостоятельная работа как средство совершенствования навыков письменного и устного перевода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. № 33. С. 62 – 66.
5. Сериков Г.Н. Постановка и решение проблем непрерывного образования: обзор достижений научной школы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. № 3. С. 51 – 53.

References

1. Bannikova T.I. Samoobrazovatel'naja dejatel'nost' kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie raz-vitija transprofessional'nyh kompetencij magistrantov-dizajnerov. KPZh. 2021. № 1 (144). S. 70 – 74
2. Vasil'eva M.I. Samostojatel'naja rabota studentov v uslovijah distancionnogo obuchenija. Vestnik HGU im. N.F. Katanova. 2021. № 2 (36). S. 94 – 97.
3. Ivanushkina N.V. Issledovanie gotovnosti studentov k samoobrazovaniju v uslovijah onlajn-obuchenija v vuze. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 70-1. S. 47 – 49.
4. Lupacheva T.A. Samostojatel'naja rabota kak sredstvo sovershenstvovanija navykov pis'mennogo i ustnogo perevoda. Voprosy metodiki prepodavanija v vuze. 2020. № 33. S. 62 – 66.
5. Serikov G.N. Postanovka i reshenie problem nepreryvnogo obrazovanija: obzor dostizhenij nauchnoj shkoly. Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2020. № 3. S. 51 – 53.

*Gerasimova V.A., Postgraduate,
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky*

FORMATION OF THE STUDENT'S READINESS FOR SELF-EDUCATION

Abstract: the article studies the process of formation of a student's readiness for self-education. The author notes that readiness for self-education is crucial for the formation of an active life position and certain qualities of a student's personality associated with an active life position. It was determined that readiness for self-education is a tendency to carry out educational activities in which a person takes personal responsibility for the formation and application of their own learning experience. In so-called "self-directed" learning, all students are responsible for the formulation and implementation of their initiative and the efforts associated with it, without teachers, parents and friends. Self-education should be implemented through self-regulation - a process that allows students to create learning goals, and then implement them, monitor the results of implementation in parallel with providing self-motivation to learn. An in-depth and further understanding of the formation of students' readiness for self-education can provide significant benefits both for themselves and for teachers. Coordinated teamwork between teachers and students will ensure an increase in the effectiveness of the educational process.

Self-education strategies are not only not limited to a certain level of training and education, but are also very applicable for acquiring knowledge throughout life. Moreover, self-education contributes to the expansion of the range of knowledge that a student can receive in the future, and has a positive effect on the development of important personal qualities, such as discipline, attentiveness, responsibility and a creative approach to planning learning goals.

Keywords: learner, readiness for self-education, self-regulated learning

*Лукьянова А.В., кандидат физико-математических наук, доцент,
Серебрякова П.В.,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ИНТЕРЕСЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ

Аннотация: в работе анализируются две проблемные области: профессиональная ориентация школьников и познавательный интерес к изучению физики в школе, которые, с нашей точки зрения, тесно связаны. Отмечается низкий уровень готовности подростков к профессиональному выбору (около трети детей не представляют себе свою реализацию в будущей профессии) и падение интереса к изучению физики в школе, о чём свидетельствует и спад количества выпускников, выбирающих ЕГЭ по физике (с 27% до 16% за последние 10 лет). Путём анкетирования учеников 7-9 классов Ярославской области показано, что обучающиеся слабо представляют себе востребованность физических знаний и умений как в будущей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни: только 25% опрошенных уверенно высказались, что физика пригодится им в жизни. Школьники не видят применения физических знаний и умений в IT-сфере, программировании, кулинарии, косметологии.

Высказано предположение, что повышение информированности школьников о роли физики в ряде сфер профессиональной деятельности, в том числе с применением игровых технологий (квесты, виртуальные экскурсии, мастер-классы и др.), позволит им как сформировать познавательный интерес к изучению физики, так и определиться с выбором будущей профессии или, по крайней мере, профессиональной сферы. Игрофикация профориентационной деятельности может стать одной из наиболее востребованных технологий при работе с подростками.

Ключевые слова: профориентация, познавательный интерес, мотивация, изучение физики, школа, игрофикация

Физика – фундаментальная наука, которая является базой для развития техники и технологий, двигателем производства и успешного развития страны. В условиях современной внешнеполитической ситуации Россия особенно нуждается в квалифицированных специалистах, сфера знаний и умений которых не ограничивается выбранной профессиональной областью, а включает в себя также обширные познания во всех естественных науках. На современном этапе развития науки прогресс находится на стыке нескольких фундаментальных областей знания; тесная взаимосвязь и взаимное проникновение естественных наук давно известны. С течением времени образуются всё новые связи между науками, выделяются перспективные направления для комбинированных исследований: биологическая инженерия, физическая химия, бионика и т.д. Развитие науки и техники сейчас стало одним из приоритетных направлений государственной политики. Однако для эффективной работы необходимы, в первую очередь, заинтересованные в инновационной деятельности научные и инженерные кадры.

Формирование квалифицированного специалиста начинается ещё в школе, поскольку именно в этот период молодые люди пробуют определиться с будущей профессией и сформировать целостную научную картину мира, на которую впоследствии можно будет опереться в своей трудовой деятельности. Связи между учебными предметами являются проекциями связей между фундаментальными науками и становятся качественной основой для изучения современных «мультинаучных» областей знания, исследования в которых сейчас наиболее перспективны.

С какими же трудностями сталкиваются молодые люди при выборе будущей профессии? Проблема профессиональной ориентации школьников хотя и не нова, но стоит всё так же остро, как и в прошлом веке. Опросы показывают, что около трети старшеклассников не знают, чем будут заниматься по окончании школы [1, 2]. Причины этого разнообразны. Ряд авторов полагает, что это связано с разрушением системы профориентации при развале Советского Союза [2] или с тем, что систематическая работа по профессиональной ориентации вытесняется деятельностью по маркетингу образовательных программ [3]. Кроме того, есть и ряд объективных противоречий в современном мире, ярко обозначенных в [2], которые приводят к дезориентации школьников в мире профессий. Одним из них является противоречие «между недостаточной информированностью школьников о мире профессий и требованием сознательности и самостоятельности выбора». С этой точки зрения мы и рассмотрим процесс обучения физике в школе.

Традиционно преподавание физики реализует принцип политехнизма [4, с. 40-49], который предполагает осознание школьниками связи между физикой как наукой, с одной стороны, и техникой и технологиями, с другой. Однако ни одна учебная программа по физике не содержит задач по систематическому знаком-

ству с конкретными профессиями, хотя политехнический характер процесса обучения физике создаёт возможности для повышения профориентационной информированности. Прикладной материал в курсе физики лежит в основе изучения фундаментальных физических теорий. Это следует из самой структуры физической теории (основание, ядро, следствия, интерпретация). При отборе политехнического материала и примеров прикладного характера следует учитывать особенности местности, где расположена школа, т.к. ключевые работодатели региона так же заинтересованы в грамотной и своевременной профориентации школьников. Например, в Тамбовской области, это РусАгро, ГК «АСБ» (агробизнес и сельскохозяйственная переработка) и пр. [3], а в Челябинской – это Коркинский стеклотарный завод, Челябинский трубопрокатный завод и др. предприятия тяжёлой промышленности [5].

Однако следует обратить внимание на одну из острейших проблем. Дело в том, что среди школьников падает мотивация к изучению физики. Одним из показателей этого опасного процесса является статистика выбирающих и сдающих ЕГЭ по физике. Доля школьников, сдающих ЕГЭ по физике, стабильно падает в течение последнего десятилетия. Если в 2012 году она составляла 27% выпускников и физика была на втором месте после обществознания среди предметов, экзамен по которым сдаётся по выбору, то в 2022 году только 16% выпускников сдавали ЕГЭ по физике и она спустилась на четвёртое место, «пропустив» вперёд биологию и информатику [6]. Причины снижения мотивации к изучению физики многообразны и являются предметом научных исследований, например [7].

Нами было проведено исследование заинтересованности школьников в профессиях, требующих глубоких знаний в естественнонаучной сфере, в частности, в физике. Респондентами стали учащиеся 7-9 классов общеобразовательных школ Ярославской области, поскольку можно считать, что профессиональные запросы осознанно формируются именно в этой возрастной группе. Из 185 опрошенных 52 человека – учащиеся 7 классов, 70 человек – учащиеся 8 классов, 63 человека – учащиеся 9 классов.

Анкета была составлена таким образом, чтобы исследовать профессиональную ориентированность ученика, а также узнать его мнение о применимости физики в выбранной профессии и в дальнейшей жизни, поскольку эта информация позволит составить представление о качестве формирования у учащегося естественнонаучной картины мира и его понимании востребованности физических знаний, а также об уровне сформированности познавательного интереса в естественнонаучной области знания.

По результатам анкетирования оказалось, что только 28% опрошенных определились с будущей профессией, 29% представляют в общих чертах свою будущую профессиональную сферу, а 43% учащихся не знают, где хотели бы работать после окончания школы. Причём по мере взросления количество учеников, не определившихся с профессией, уменьшается, однако если в 7-х и 8-х классах опрошенные охотнее называют конкретные профессии, то в 9-м классе рассматривают именно профессиональные сферы (например, медицина, политика, юриспруденция). Эти цифры примерно отражают общую картину в Ярославской области. В 2020 году Департаментом образования Ярославской области был проведен мониторинг состояния профессиональных планов и уровня готовности старшеклассников, т.е. более старших детей, чем в нашем исследовании, к профессиональному выбору [8], которым было охвачено почти 2000 школьников или 9,7% от общего числа выпускников Ярославской области. Результаты неутешительны: 26% выпускников имеют весьма приблизительное представление о том, чем бы им хотелось заниматься в дальнейшей жизни, а 33,2% обучающихся не определились вообще. Очевидно, что такова ситуация не только в Ярославской области, но и в целом в России [1] и других странах (например, в Словакии треть подростков не имеют представлений о будущей профессии [9]).

В нашем исследовании школьнику было предложено оценить, пригодятся ли ему знания по физике в будущей профессии. Ответы «Да» и «Скорее да» расценивались как положительные, ответы «Нет» и «Скорее нет» – как отрицательные. Из тех, кто ещё не определился со своей профессией, была составлена отдельная выборка. Применимость физических знаний в своей будущей профессиональной сфере видят только 29% из тех учащихся, кто ещё не может назвать специальность или сферу деятельности, 43% считают, что физика в профессиональной сфере не пригодится, а 28% не определились с ответом. Процент положительных ответов растёт по мере взросления, но, к сожалению, показатели отрицательных ответов относительно нужности физики в будущей профессиональной деятельности остаются стабильно высокими: в 7-х классах – 31%, в 8-х классах – 55%, в 9-х классах – 42%. Отдельно был составлен перечень профессий, в которых большое количество школьников не видят применения физических знаний и умений. Лидирующие позиции занимает ИТ-сфера и программирование (24 ответа, 71% отрицательных), кулинария (10 ответов, 90% отрицательных) и сфера косметологии (5 ответов, 100% отрицательных). Ученики совсем не видят применения физики в таких профессиональных сферах, как политика, искусство (музыка, живопись, писательство), журналистика, бизнес и психология. Заключительные позиции в списке занимают ветеринария (4 ответа, 75% отрицательных) и медицина в целом (4 ответа, 50% отрицательных). Учащиеся ярославских школ вы-

разили бóльшую склонность к творческим и гуманитарным профессиям, а в опросе школьников г. Рыбинска преобладало программирование, причём большинство опрошенных не видит применения физики в IT-сфере. Такие показатели могут быть обусловлены слабой информированностью учащихся о выбранной профессии, а также несформированными представлениями о предстоящей деятельности, непониманием её содержательной составляющей. Это говорит о том, что проведённая со школьниками работа по профессиональному ориентированию не является достаточно качественной, поскольку у большинства из них нет целостного понимания содержания выбранной профессии или профессиональной сферы; процент не определившихся с профессией достаточно высок (43% в общей выборке; 56% в 7-х классах, 47% в 8-х классах и 28% в 9-х классах).

Для того чтобы оценить качество сформированной естественнонаучной картины мира учащегося и его понимание востребованности физических знаний, в анкетировании был предложен вопрос: «Пригодится ли знание физики в жизни?». Ответы «Да» и «Скорее да» расценивались как положительные, ответы «Нет» и «Скорее нет» – как отрицательные. Опрос показал, что необходимость применения физики в жизни осознают 71% учащихся, тогда как чёткий положительный ответ («Да») дали только 25% опрошенных. Физика – фундаментальная и прикладная наука, которая описывает все процессы, с которыми люди сталкиваются в повседневной жизни, поэтому такие показатели являются чрезвычайно низкими, а значит, в школьном образовании необходимо постоянно акцентировать внимание школьников на применении и востребованности физических знаний.

По итогам анкетирования можно сделать вывод, что ориентированность школьников Ярославской области на профессии, в которых необходимы глубокие знания физики, находится на низком уровне. Познавательный интерес к изучению физики слабо сформирован, поскольку большинство респондентов считают физические знания невостребованными не только в будущей профессии, но и в жизни в целом. Также у школьников недостаточно развито понимание связей между предметами образовательной программы, а также представление о содержании выбранной профессиональной деятельности.

Нам представляется, что пробелы в работе по профессиональной ориентации ведут и к низкому познавательному интересу в изучении физики в школе. Насколько разительно отличаются в этом отношении ученики кадетских классов [10]: 65% кадетов выбирают военные профессии и планируют поступление в военные вузы, где результат ЕГЭ по физике является обязательным. Это выводит их на совершенно новый мотивационный уровень в изучении предмета. Для кадетов изучение физики увязано с их будущей профессией офицера, т.к. им неизбежно придётся работать с постоянно обновляющейся научно-технической базой Российской Армии.

Таким образом, можно выдвинуть предположение, что работа по профессиональной ориентации школьников 7-9 классов, направленная на повышение их информированности о том, как политехнические знания и умения, получаемые на уроках физики, помогут им в будущей профессиональной деятельности, будет способствовать росту познавательного интереса к предмету, который при правильной постановке дела может перерасти в стойкую познавательную мотивацию к изучению физики и других предметов естественно-научного цикла.

Одним из перспективных направлений профориентационной работы является её игрофикация, например [11-13]. Игрофикация – это введение игровых правил в какой-либо процесс, делающее его более интересным и увлекательным [14]. Она подразумевает «fun» (удовольствие, радость, забаву), связь с реальностью (в игрофицированной системе игрок совершает те же действия, что и до введения игрофикации) и добровольность (игрок в любой момент может отказаться от этой надстройки и вернуться к обычному взаимодействию с реальностью). Кроме «игрофикации» существует альтернативный, отчасти синонимичный термин «геймификация», углубляться в их сходство и различие не входит в рамки данной работы.

Для профессиональной ориентации применяются разнообразные игровые технологии: виртуальная экскурсия [3, 5], профессиональная проба в игровой (альтернативной) реальности [3, 11], квест [3, 10, 12], «детский университет», «студент на один день» или «тест-драйв университета» [3], мастер-класс «Физика в профессии» [13] и т.д.

В исследованиях, связанных с игровыми технологиями в профориентационной работе, отмечается повышение заинтересованности школьников к сознательному выбору дальнейшего обучения, а, значит, и выбору профессии.

Таким образом, мы полагаем, что две острые проблемы: низкий уровень профессиональной ориентированности школьников и падение познавательного интереса к изучению физики в школе – тесно взаимосвязаны. Можно предположить, и наш опыт проведения мастер-классов по физике, а также работы других исследователей и практиков доказывают, что меры, направленные на информирование школьников о мире профессий, где востребованы физические знания и умения, и технологии, позволяющие им в той или иной

степени провести профессиональные пробы, не только помогают детям сделать осознанный профессиональный выбор, но и способствуют повышению познавательного интереса к физике, ложатся в основу формирования мотивации к изучению предмета и служат базой для достижения личностных результатов обучения, особенно в части трудового воспитания, и метапредметных результатов обучения, например, в овладении регулятивными универсальными учебными действиями, описанными в обновлённом ФГОС ООО [15], вступающим в силу в 2022 году. Кроме того, мы считаем, что потенциал процесса игрофикации в области профессиональной ориентации школьников и формирования их познавательного интереса изучен ещё недостаточно. Огромное поле для исследования лежит в области применения компьютерных игр с дополненной и виртуальной реальностью. Пусть «тот, кто нам мешает, тот нам и поможет»!

Литература

1. Духанина Л.Н. Поддержку школьников в выборе профессии необходимо поставить на системную основу // Информационный ресурс Общероссийского народного фронта: сетевое издание. 16.03.2018. URL: <https://onf.ru/2018/03/16/duhanina-podderzhku-shkolnikov-v-vybore-professii-neobhodimo-postavit-na-sistemnuyu/> (дата обращения: 13.07.2022)
2. Разумова М.В. Профориентация в России: становление, проблемы, перспективы // Профессиональное образование и общество. 2014. № 3 (11). С. 49 – 57.
3. Прохоров А.В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 2. С. 319 – 328. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328.
4. Каменецкий С.Е., Пурешева Н.С., Важеевская Н.Е. и др. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 368 с.
5. Бегашева И.С. Реализация информационного подхода к организации профориентационной деятельности в рамках пропедевтического курса физики // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 201 – 209. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-2-201-209
6. Количество сдающих ЕГЭ по физике резко сократилось // ПОСТУПИ ОНЛАЙН: сетевое издание. 10.05.2022. URL: <https://postupi.online/journal/novosti-ege/kolichestvo-sdayuschikh-ege-po-fizike-rezko-sokratilos> (дата обращения: 13.07.2022)
7. Мокляк Д.С. Изучение причин снижения познавательного интереса к физике у обучающихся школ и вузов // Преподаватель XXI век. 2021. № 2. Ч. 1. С. 86 – 93. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-2-86-93
8. Справка о состоянии профессиональных планов и уровня готовности старшеклассников общеобразовательных организаций Ярославской области к профессиональному выбору (по результатам мониторинга 2019/2020 уч. года) / Авторы-сост.: И.В. Тихонова, Т.А. Михайлова, Г.А. Белая. Ярославль: Центр «Ресурс», 2020. 28 с. URL: http://resurs-yar.ru/files/spec/m_pp/1.pdf (дата обращения: 14.07.2022)
9. Martončík M., Babjáčová J., Čupková L. et al. Simulation of vocational activities: experimental evidence of (no) changes in vocational interests // Empirical Research in Vocational Education and Training, 2020. № 12. P. 7. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00093-w>
10. Минасян Н.Х., Вдовиченко О.В. Физика – дорога в военный вуз // Вестник военного образования, 2022. № 1 (4). С. 130 – 132.
11. Спирина Н.А., Маковкина С.А. Геймификация как инструмент профориентации школьников // Alma Mater (Вестник высшей школы), 2020. № 12. С. 22 – 28. <https://doi.org/10.20339/AM.12-20.022>
12. Русанова И.А., Недопёкин О.В. Квест как современная форма обучения физике и профориентационной работы // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 4. С. 285 – 288. DOI: 10.17816/sn2021104308
13. Лукьянова А.В., Серебрякова П.В. Мастер-классы по физике как средство профессиональной ориентации школьников // Проблемы естественных, математических и технических наук в контексте современного образования: сборник научных трудов; материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Липецк, 25-26 ноября 2021 г.) Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского, 2021. С. 125 – 131.
14. Нефедьев И., Бронникова М. Игофикация // Игофикация: сайт. 2021. URL: <https://why42.ru/> (дата обращения: 16.07.2022)
15. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации: официальный сайт. 05.07.2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 16.07.2022)

References

1. Duhanina L.N. Podderzhku shkol'nikov v vybore professii neobhodimo postavit' na sistemnuju osnovu // Informacionnyj resurs Obshherossijskogo narodnogo fronta: setevoe izdanie. 16.03.2018. URL: <https://onf.ru/2018/03/16/duhanina-podderzhku-shkolnikov-v-vybore-professii-neobhodimo-postavit-na-sistemnuju/> (data obrashhenija: 13.07.2022)
2. Razumova M.V. Proforientacija v Rossii: stanovlenie, problemy, perspektivy. Professional'noe obrazovanie i obshhestvo. 2014. № 3 (11). S. 49 – 57.
3. Prohorov A.V. Sovremennye podhody k professional'noj orientacii shkol'nikov. Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2022. T. 27. № 2. S. 319 – 328. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328.
4. Kameneckij S.E., Puryшева N.S., Vazheevskaja N.E. i dr. Teorija i metodika obuchenija fizike v shkole: Obshhie voprosy: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. 368 s.
5. Begasheva I.S. Realizacija informacionnogo podhoda k organizacii proforientacionnoj dejatel'nosti v ramkah propedevticheskogo kursa fiziki. Problemy sovremennogo obrazovanija. 2022. № 2. S. 201 – 209. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-2-201-209
6. Kolichestvo sdajushhih EGJe po fizike rezko sokratilos'. POSTUPI ONLAJN: setevoe izdanie. 10.05.2022. URL: <https://postupi.online/journal/novosti-ege/kolichestvo-sdayuschikh-ege-po-fizike-rezko-sokratilos> (data obrashhenija: 13.07.2022)
7. Mokljak D.S. Izuchenie pricin snizhenija poznavatel'nogo interesa k fizike u obuchajushhihsja shkol i vuzov // Prepodavatel' XXI vek. 2021. № 2. Ch. 1. S. 86 – 93. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-2-86-93
8. Spravka o sostojanii professional'nyh planov i urovnja gotovnosti starsheklassnikov obshheobrazovatel'nyh organizacij Jaroslavskoj oblasti k professional'nomu vyboru (po rezul'tatam monitoringa 2019/2020 uch. goda). Avtory-sost.: I.V. Tihonova, T.A. Mihajlova, G.A. Belaja. Jaroslavl': Centr «Resurs», 2020. 28 s. URL: http://resurs-yar.ru/files/spec/m_pp/1.pdf (data obrashhenija: 14.07.2022)
9. Martončík M., Babjáčková J., Čupková L. et al. Simulation of vocational activities: experimental evidence of (no) changes in vocational interests. Empirical Research in Vocational Education and Training, 2020. № 12. P. 7. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00093-w>
10. Minasjan N.H., Vdovichenko O.V. Fizika – doroga v voennyj vuz Vestnik voennogo obrazovanija, 2022. № 1 (4). S. 130 – 132.
11. Spirina N.A., Makovkina S.A. Gejmifikacija kak instrument proforientacii shkol'nikov. Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly), 2020. № 12. S. 22 – 28. <https://doi.org/10.20339/AM.12-20.022>
12. Rusanova I.A., Nedopjokin O.V. Kvest kak sovremennaja forma obuchenija fizike i proforientacionnoj raboty. Samarskij nauchnyj vestnik. 2021. T. 10. № 4. S. 285 – 288. DOI: 10.17816/snv2021104308
13. Luk'janova A.V., Serebrjakova P.V. Master-klassy po fizike kak sredstvo professional'noj orientacii shkol'nikov Problemy estestvennyh, matematicheskikh i tehničeskikh nauk v kontekste sovremennogo obrazovanija: sbornik nauchnyh trudov; materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (Lipeck, 25-26 nojabrja 2021 g.) Lipeck: LGPU imeni P.P. Semjonova-Tjan-Shanskogo, 2021. S. 125 – 131.
14. Nefed'ev I., Bronnikova M. Igrofikacija. Igrofikacija: sajt. 2021. URL: <https://why42.ru/> (data obrashhenija: 16.07.2022)
15. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija». Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: oficial'nyj sajt. 05.07.2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1> (data obrashhenija: 16.07.2022)

*Lukyanova A.V., Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Serebryakova P.V.,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky*

**ON THE ISSUE OF VOCATIONAL ORIENTATION AND COGNITIVE
INTEREST IN STUDYING PHYSICS AT SCHOOL**

Abstract: the paper analyzes two problem areas: the vocational guidance of schoolchildren and the cognitive interest in the study of physics at school. In our opinion they are closely related. There is a low level of readiness of adolescents for a professional choice (about a third of children do not imagine their realization in their future occupation) and a drop in interest in studying physics at school, as evidenced by the decline in the number of graduates choosing the Unified State Exam in physics (from 27% to 16% for the last 10 years). By questioning students of grades 7-9 of the Yaroslavl region, it was shown that schoolchildren have little idea of the demand for physical knowledge and skills both in their future professional activities and in everyday life: only 25% of the respondents confidently said that physics would be useful to them in life. Schoolchildren do not see the use of physical knowledge and skills in the IT field, programming, cooking, and cosmetology.

It has been suggested that raising schoolchildren's awareness of the role of physics in a number of areas of professional activity, including the use of gaming technologies (quests, virtual excursions, master classes, etc.), will allow them both to form a cognitive interest in the study of physics and to decide with the choice of a future profession, or at least a professional field. Gamification of career guidance activities can become one of the most popular technologies when working with teenagers.

Keywords: vocational guidance, cognitive interest, motivation, study of physics, school, gamification

*Маслова Ю.В., кандидат педагогических наук,
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского*

КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы выбора составляющих содержания обучения второму иностранному языку (испанскому) в педагогическом вузе. Процесс обучения второму иностранному языку рассматривается как процесс становления триглоссии, который строится на взаимодействии трех языков и трех культур – родного, первого иностранного и второго иностранного языков. Целью статьи является выявить, какие компоненты необходимо включать в содержание обучения для того, чтобы процесс обучения иностранному языку отвечал современным требованиям к профессиональному иноязычному образованию, то есть были сформирована коммуникативная компетенция, которая в данном случае включает в себя коммуникативную компетенцию на родном, первом и втором иностранном языках.

В статье также рассматриваются разные подходы к определению содержания его компонентов содержания обучения, описываются данные компоненты (лингвистический, социокультурный и профессиональный) и их наполнение применительно к обучению испанскому как второму иностранному языку студентов – будущих преподавателей иностранных языков в педагогическом вузе.

Выводы, которые сделаны в данной статье возможно использовать при подготовке программ для обучения иностранному языку в вузе с учетом профессиональной образовательной направленности.

Ключевые слова: второй иностранный язык, обучение испанскому языку, коммуникативная компетенция, поликультурное образование, трилингвизм (триглоссия), содержание обучения, компоненты содержания обучения

Языковое образование сегодня должно соответствовать тем достаточно высоким требованиям, которые предъявляются к его уровню и качеству со стороны государственных и общественных институтов, поэтому содержание подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка представляет особый интерес для исследователя. Наряду с развитыми профессиональными качествами, выпускники должны иметь высокий уровень развития коммуникативной компетенции на двух иностранных языках.

Интерес к испанскому языку возрастает, и это связано, прежде всего, с увеличением количества говорящих на испанском языке (как в качестве родного, так и в качестве иностранного), с богатой и разнообразной культурой Испании и Латинской Америки, а также с тем, что для русскоговорящих студентов испанский язык является достаточно простым языком для усвоения. По мнению Л.П. Солонцовой, наряду с итальянским, он входит в группу языков первого уровня сложности, который рассматривается как наименее сложный для русскоговорящего обучаемого [12].

Включение второго иностранного языка в процесс обучения означает, что образование приобретает черты многоязычности: родной язык, первый иностранный язык и второй иностранный язык образуют единство, обозначаемое Н.В. Барышниковым как трилингвизм или триглоссию [2]. Поскольку обучение иностранному языку невозможно без изучения культуры этого языка, следовательно, в данном случае образование является поликультурным; оно представляет собой некий новый конструкт, и позволяет обучающимся приобщаться к культуре других народов, при этом развивается желание и умение общаться в многонациональной, многоязычной среде [5]. По мнению А.В. Щепиловой [9], при изучении второго и последующего иностранных языков формируются и развиваются качественно новые связи между сознанием и деятельностью, внешней речью и мышлением, а также между функциями сознания, которые в процессе изучения иностранных языков проявляются как механизмы речи. При этом развивается как многоязычная компетенция и межкультурная компетенция, основой которых является коммуникативная компетенция на родном языке, коммуникативная компетенция основного иностранного языка и коммуникативная компетенция второго иностранного языка. В идеале требуется такая подготовка, которая «обеспечит понимание носителем образа мира одной социально-культурной общности носителя иного языкового мира» [13, с. 68].

Понятие «содержание обучения» довольно часто рассматривается в методической литературе и является одним из наиболее комплексных методических категорий, и часто по-разному трактуется авторами. Содержание обучения представляет собой все то, чему необходимо научиться, или, по мнению Б.А. Лапидуса «совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень владения их изучаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения» [8, с. 5]. Это феномен комплексный и авторы включают в него разные компоненты, по-разному обосновывая свой выбор. Если в качестве основного компонента все авторы выделяют языковой материал (у И.Л. Бим и Г.В. Роговой – это лингвистический

компонент), то на другие составляющие содержания существуют различные взгляды. Так, Б.А. Лapidус исключает из перечня компонентов содержания обучения навыки и выделяющих лишь умения, считая навык компонентом умения.

Ряд авторов (А.А. Миролюбов, И.Л. Бим, С.Ф. Шатилов, А.Д. Климентенко, М.Л. Вайсбурд, Р.К. Миньяр – Белоручев, Д.Д. Джалалов) включают в содержание обучения тематический материал по разделам, тогда как другие (Б.А. Лapidус, Г.В. Рогова) не включают. На том, что содержанием обучения являются иноязычные тексты настаивает, например С.Ф. Шатилов [8, с. 5], тогда как для Р.К. Миньяр – Белоручева и Б.А. Лapidуса содержание обучения – это то что «заключается в долговременную память учащихся ...», а «используемые тексты не подлежат заучиванию наизусть» [8, с. 9]. А.А. Миролюбов и Д.Д. Джалалов считают, что темы и ситуации являются «базой, реализующей цели обучения» [6, 10]. В эту же группу также включаются тексты как «речевые произведения» [10], на основе которых формируются речевые умения.

По мнению большинства авторов содержание обучения складывается из двух больших компонентов: 1) знаний, 2) навыков и умений. Отличие иностранного языка от других дисциплин заключается в том, что знания не являются «ни единственным, ни доминирующим компонентом содержания» [11, с. 40]. Чтобы на практике овладеть иностранным языком не достаточно одних только знаний, нужна сформированность соответствующих навыков и умений, а также опыта их творческого использования в ситуациях иноязычного общения еще в аудиторных условиях, не говоря уже об условиях профессиональной деятельности.

Помимо знаний и умений И.Л. Бим особо выделяет «внеязыковой» предметно-содержательный план речи, включающий страноведческие сведения, сведения из области науки и литературы. Этот план речи представлен темами и проблемами, которые, по мнению автора, осуществляют ориентацию на диалог культур [3]. Б.А. Лapidус говорит о целесообразности предусматривать также и «стереотипизированные телодвижения (жесты) и мимику, отражающие специфику народа – носителя изучаемого языка; навыки и умения использования страноведческих фоновых знаний, включая в них сам языковой материал» [8, с. 13].

Н.В. Барышников уточняет содержание обучения именно для второго ИЯ и выделяет следующие компоненты: а) аутентичные тексты; б) языковые и речевые навыки и основные коммуникативные умения; в) языковой материал и знание правил оперирования им; г) языковые понятия, отсутствующие в родном и первом иностранном языке; д) элементы культуры страны изучаемого языка. Соглашаясь с Н.В. Барышниковым отметим, что, хотя тексты и не подлежат полностью заучиванию наизусть, однако они являются основой развития речевого умения, поэтому включать их в содержание обучения необходимо.

Таким образом, среди авторов нет единого мнения о составляющих содержания обучения, однако большинство из них считает, что социокультурный компонент имеет решающее значение в отборе содержания обучения, поскольку овладение данным компонентом при подготовке будущих специалистов к межкультурной коммуникации является гарантией успешного взаимодействия с иноязычным партнером [7]. Очевидно, что при подготовке будущего учителя иностранного языка данный компонент также важен, поскольку учитель создает на уроке иллюзию иноязычной среды. Следовательно, в содержание обучения второму иностранному языку следует включить социокультурный компонент, понимаемый как совокупность знаний о культуре страны, в данном случае второго в сравнении с первым иностранным и родным языком (знания о культуре, литературе, истории, науке, географии, социальной жизни, жесты и мимика, фоновые знания, и т.п.). Сюда же Н.Д. Гальскова относит «фоновую, коннотативную и безэквивалентную лексику» [5, с. 130]. Говоря о профессиональном обучении следует также включать и профессиональный компонент, который отражает специфику профессиональной деятельности студентов и позволит осуществлять общение на втором иностранном языке в профессиональной деятельности [4].

Следовательно, можно выстроить следующую модель содержания обучения второму иностранному языку в педвузе:

- 1) система знаний о втором иностранном языке, куда входят знания о языке и языковые понятия, отсутствующие в родном и первом иностранном языке, и которая подлежит сравнению с ранее изученными языковыми системами;
- 2) умения и навыки (языковые и речевые), формирование, совершенствование и развитие которых происходит в сравнении с родным и первым иностранным языком;
- 3) аутентичные тексты (предъявляемые письменно и устно), на основе которых происходит развитие языковых и речевых навыков и умений, и которые отражают культуру страны изучаемого языка;
- 4) особенности менталитета и поведения, отличающие носителя второго ИЯ, жесты и мимику, отражающие специфику народа, а также другие культурные особенности;
- 5) знания об усваиваемой профессиональной деятельности (об особенностях учебного процесса, его компонентах, психологические знания о структуре личности, и т.п.).

Таким образом, в содержание обучения второму иностранному языку обобщенно можно представить так: лингвистический компонент (в единстве предметного и процессуального аспектов); социокультурный компонент, включающий страноведческие и лингвострановедческие знания, реалии, ценности представителей данной культуры, их жесты, мимику и т.п.; профессиональный компонент, отражающий будущую профессиональную деятельность студентов.

При работе с лингвистическим компонентом необходимо развивать правильные языковые связи между языковыми единицами второго иностранного языка (как лексическими, так и грамматическими), при этом закреплять знаковые связи языковых единиц с их аналогом не только в родном, а в первом иностранном языке (вводя лексику с учетом семантических полей и смежности значений в первом и втором ИЯ, а грамматические структуры по контрастивному принципу), разрабатывать механизм переключения с первого иностранного языка на второй (например, через переводные упражнения, использование прецензионной лексики на первом и втором ИЯ и др.). В языковой паре испанский – английский языки особое внимание следует уделять лексическим единицам и грамматическим структурам, которые присутствуют в обоих языках (или являются схожими), но отличаются по значению и/или употреблению, например, *embarazada* (исп. беременная) и *embarrassed* (англ. смущенный); *soportar* (исп. выносить) и *support* (англ. поддерживать); в грамматике “to be” (англ. быть, находиться) и “ser” (исп. быть), “estar” (исп. находиться), и т.п. То же относится и к процессу усвоения языковых знаний, когда проводятся параллели между первым и вторым иностранными языками, поскольку языковая система английского и испанского языков во многом сходны.

В отношении социокультурного компонента следует отметить, что поскольку в культуре европейских стран есть достаточно схожих черт, следовательно:

- культуре страны второго ИЯ следует обучать в сравнении с культурой родного языка и культуры первого иностранного языка, особенно, если изучение происходит вне языковой среды;
- некоторые аспекты социокультурного компонента (например, жесты) должны изучаться в рецепции, а не в продукции, иначе невозможно избежать смешения;
- предъявление данного компонента содержания обучения должно быть всегда ситуативно обусловлено;
- социокультурный компонент особенно активно вводится у студентов уровня В1+ и выше, именно на этом этапе следует вводить элементы сравнения с культурой первого иностранного языка особенно активно, поскольку уровень развития коммуникативной компетенции позволяет это сделать.

При этом паттернирование [2], понимаемое как воспроизведение речевых образцов, характерных для носителя языка (применительно к лингвистическому компоненту), не всегда является желательным именно применительно стереотипам поведения носителей, мимике, жестам и т.п. Применительно к существующим условиям обучения, когда преподавание не ведется носителем языка, воспроизведение стереотипии поведения носителя будет ошибкой, поскольку целью является все-таки достижение взаимопонимания с представителями другой культуры, а не копирование образцов поведения носителя языка. В данном случае возможна адаптация своего национального стиля к стилю общения носителя языка.

Относительно профессионального компонента, стоит упомянуть, что содержание обучения разворачивается в логике профессиональной деятельности, а это означает не только использование профессионально-ориентированных текстов и тем, но и форм работы, имитирующих профессиональную деятельность. Примером таких форм могут служить симуляции, проводимые в ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского на занятиях по методике преподавания ИЯ [1], ролевые и деловые игры, педагогическая практика, то есть все то, что позволяет студенту заранее подготовиться к выполняемой профессиональной деятельности.

При включении всех этих компонентов в содержание обучения второму иностранному языку увеличивается мотивация учения, развиваются лингвистические способности и умения как второго, так и первого иностранного языка, развиваются способности к межкультурному общению, а учебная деятельность все больше приобретает черты профессиональной.

Литература

1. Андреев Т.Н. Профессионально-ориентированные симуляции как средство совершенствования методической компетенции будущих учителей иностранных языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 55 – 59.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 160 с.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 254 с.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 208 с.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
6. Джалалов Д.Д. Проблемы содержания обучения иностранному языку. Ташкент: Изд-во «Фан», 1987. 107 с.
7. Изотова Л.А. Межкультурная коммуникация в контексте образовательного процесса // Веснік Полескага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук». Педагогічныя навукі. 2008. № 2. С. 185. URL: <https://ojs.polessu.by/BPSBS1/article/view/> (дата абрашчэння: 30.06.22).
8. Лapidus Б.А. Проблема содержания обучения языку в языковом вузе: учеб. пособие. М., 1986. 144 с.
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Коллективная монография под редакцией А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
10. Миролюбов А.А., Краевский В.В., Цетлин В.С. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под. ред. А.Д. Климетенко, А.А. Миролюбова. М.: Педагогика, 1981. 456 с.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учебное пособие для студентов пединститутов по специальности «Иностранный язык». М., 1990. 224 с.
12. Солонцова Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам. Алма-Аты: Эверо, 2015. 373 с.
13. Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода. М., 1991. 325с.
14. Шатилов С.Ф. Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней школе / Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989. 139 с.

References

1. Andreenko T.N. Professional'no-orientirovannye simuljaccii kak sredstvo sovershenstvovanija metodicheskoi kompetencii budushhih uchitelej inostrannyh jazykov. Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. № 2. S. 55 – 59.
2. Baryshnikov N.V. Metodika obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku v shkole. M.: Prosveshhenie, 2003. 160 s.
3. Bim I.L. Teorija i praktika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole: Problemy i perspektivy. M.: Prosveshhenie, 1988. 254 s.
4. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola, 1991. 208 s.
5. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlja studentov lingv. Un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 6-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2009. 336 s.
6. Dzhalalov D.D. Problemy soderzhanija obuchenija inostrannomu jazyku. Tashkent: Izd-vo «Fan», 1987. 107 s.
7. Izotova L.A. Mezhkul'turnaja kommunikacija v kontekste obrazovatel'nogo processa. Vesnik Poleskaga dzjarzhaŭnaga ŭniversiteta. Serija gramadskih i humanitarnyh navuk». Pedagogicheskie nauki. 2008. № 2. S. 185. URL: <https://ojs.polessu.by/BPSBS1/article/view/> (data obrashhenija: 30.06.22).
8. Lapidus B.A. Problema soderzhanija obuchenija jazyku v jazykovom vuze: ucheb. posobie. M., 1986. 144 s.
9. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost'. Kollektivnaja monografija pod redakciej A.A. Miroljubova. Obninsk: Titul, 2010. 464 s.
10. Miroljubov A.A., Kraevskij V.V., Cetlin V.S. Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole. Pod. red. A.D. Klimetenko, A.A. Miroljubova. M.: Pedagogika, 1981. 456 s.
11. Min'jar-Beloručev R.K. Metodika obuchenija francuzskomu jazyku: Uchebnoe posobie dlja studentov pedinstitutov po special'nosti «Inostrannyj jazyk». M., 1990. 224 s.
12. Soloncova L. P. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam. Alma-Aty: Jevero, 2015. 373 s.
13. Haleeva I.I. Nekotorye problemy obuchenija mezhkul'turnoj kommunikacii na osnove kommunikativnogo podhoda. M., 1991. 325s.
14. Shatilov S.F. Sovershenstvovanie metodiki obuchenija inostrannomu jazyku v srednej shkole. Mezhvuz. sb. nauch. trudov. L., 1989. 139 s.

*Maslova Yu.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky*

COMPONENTS OF THE CONTENT OF TEACHING SPANISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN TEACHER TRAINING COLLEGES

Abstract: the article deals with the selection of the content components of teaching second foreign language (Spanish) in a pedagogical university. The process of teaching a second foreign language (Spanish) is considered as a process of triglossia formation, which is based on the interaction of three languages and three cultures – native language, first foreign language and second foreign language. The aim of the article is to find out which components have to be included in the teaching content in order for the process of teaching a foreign language to meet the modern requirements to the professional foreign language education, i.e. to form communicative competence which in this case includes communicative competence in the native, first and second foreign languages.

The article deals with the notion of teaching content, as well as different approaches to defining its components, describes these components (linguistic, socio-cultural and professional) and their content in relation to teaching Spanish as a second foreign language to students – future foreign language teachers in a pedagogical university.

The conclusions drawn in the article can be useful while preparing curriculum for teaching foreign languages at higher educational institutions taking into account their professional educational orientation

Keywords: second foreign language, Spanish language teaching, communicative competence, multicultural education, trilingualism (triglossia), learning content, components of learning content

*Синь Фувэнь, аспирант,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры*

О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТИПА ЛИЧНОСТИ

Аннотация: вопросы музыкального воспитания и развития музыкальных способностей детей являются актуальными для развития системы образования в КНР. Особое место в системе музыкальной педагогики занимает формирование современных методик обучения игре на фортепиано и поиску новых методов, повышающих эффективность обучения. Одним из «белых пятен» в современной китайской и российской музыкальной педагогике оказывается разработка методических подходов и целостных систем обучения «неправоруких» детей. Освещению предлагаемого подхода к формированию дифференцированного подхода, опирающегося на осознание педагогом индивидуальных и типологических особенностей личности леворукого ребенка и способам его оптимального развития посвящена настоящая статья.

Особое внимание уделяется анализу психологических тенденций при изучении специфики педагогического процесса в классе фортепиано с леворукими детьми. Выявлены некоторые особенности, на которые обязательно должен обращать внимание педагог при выстраивании стратегии и тактики построения процесса как всего развития музыкальных способностей леворукого ребенка, так и обучение его технологии игре на фортепиано (особенности образного восприятия музыки, методы целеполагания, опора на ведущую руку с последующим включением обеих рук и другие).

Ключевые слова: музыкальное развитие, музыкальные способности, фортепианная педагогика, леворукие дети

Особенности развития музыкальных способностей леворуких детей, также как и весь педагогический процесс обучения их в классе фортепиано является в настоящее время слабоизученной проблемой в России и практически совсем не изученной в Китае. Несмотря на то, что некоторые исследования по близкой тематике осуществлялись в России наиболее близкими нашей теме были исследования Г.Ф. Волковой [5], Попроцкой Н.А., Черной Е.В. [9] и М.А. Соколовой (Колсановой) [10, 11]. Однако мы не обнаружили ни одной целостной системы обучения леворуких детей в классе фортепиано и развития их музыкальных способностей, учитывающую их психические и физические особенности. В китайской же научной литературе мы не обнаружили ни одного фундаментального исследования и только 4 журнальных статьи, близких нашей теме [1, 13, 14, 15]. Тем не менее, более чем сто млн. леворуких живет в Китае, в том числе количество школьников-левшей составляет 3,5%. Мы полагаем, что это только явные левши и, следовательно, цифра – занижена. По данным же Цзун Шаохуа количество левшей в КНР составляет 10-12% и они являются группой, которую нельзя игнорировать [13].

Все это подчеркивает актуальность исследования этой темы и настоящей статьи.

В настоящее время педагогика, психология опираются на понятие «профиль функциональной межполушарной асимметрии мозга», под которым понимаются особенности распределения и доминирования активности полушарий мозга в организации моторной, сенсорной и психических функций [7]. Думается, что в нашем вопросе это одна из ключевых категорий.

Музыкальная педагогика, частью которой является педагогический процесс в классе фортепиано, должна также опираться на понимание типа личности ученика. Она может быть типичной, особенной или единичной (уникальной). В соответствии с этим подбирается тип взаимодействия учитель-ученик.

Типичное рассматривается как отражение общего в условиях жизни и природе человека. В словаре Ожегова типичное это обладающее свойствами какого-то типа, проявляющееся в личности, и в силу этого они изучаются дифференциальной психологией. Именно такой подход имеет место в современных исследованиях по психологии [12]. Однако по ряду вопросов, например по межполушарной организации деятельности мозга, у исследователей имеются разные мнения. Причина в том, что дифференциальная психология возникла только в 1900 году после публикации работы Уильяма Штерна «О психологии индивидуальных различий: идеи к дифференциальной психологии». Однако, до сих пор дифференциальная психология рассматривается некоторыми учеными не как самостоятельная отрасль знаний, а как подход для проведения психологического исследования, опирающийся на наблюдения и статистическую обработку материала [3].

Типичное характеризуется как общность конкретной группы людей и одновременно как конкретная индивидуальность, отличающаяся от других членов общества.

Индивидуальность каждой личности определяется своеобразными условиями жизни и воспитания каждого человека, что отражается в своеобразных склонностях, интересах, чувствах, складе ума и характере человека.

Различия между людьми требуют от психологии и педагогики их дифференцированного изучения. Анализ характеристик группы лиц, схожих по психологическим параметрам, должно быть предметом дифференциальной психологии, изучающей типичного человека.

Термин «интегральный» рассматривается с нескольких позиций. Можно говорить об интегральном, как самом обобщенном. Такое понятие «интегральный» или обобщенный показатель, широко применяется в экономических исследованиях. Можно говорить об интегральности, как совокупности множества данных. В психологии есть термин «интегральная индивидуальность», принимаемый для обозначения индивидуальности как сложного междисциплинарного объекта. Именно на этом основании можно говорить об объединении «единичного», «уникального» и «интегрального». Теория интегральной индивидуальности разработана В.С. Мерлиным [8], развита в школе Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына [2] и принимается как российским, так и зарубежным научным сообществом.

В дифференциальной психологии под термином «индивидуальность» понимается набор индивидуально-психологических свойств; в социальной психологии, а за ней и в педагогике – особое личностное образование. Мы будем понимать под индивидуальностью совокупность свойств, отличающих данную личность от другой. Это индивидуальный склад психики и неповторимость личностных черт характера, своеобразие связи этих составляющих личности.

Уникальность понимается как неповторимость и в таком аспекте все без исключения люди уникальны. Именно из уникальности формируются индивидуальности, а затем и личности.

К какой группе следует отнести леворукого ученика: типичный или уникальный? Если учесть, что число леворуких в мире все возрастает, и находясь в общей популяции людей и они, как правило, резко не выделяются, мы относим их к группе «типичных людей».

Уникальный человек, по нашему наблюдению, это явление редкое. К уникальным можно отнести Леонардо Да Винчи, Микеланджело, Чарли Чаплина, И.П. Павлова, В.И. Даля, Л. Бетховена, С.В. Рахманинова, П.Маккартни и др. видных деятелей, которые были леворукими.

Отправным моментом при изучении индивидуальности в психологии принято считать уникальность как неповторимое сочетание всех признаков, отличающих одного человека от другого [4]. Дифференциальная психология исходит из того, что психологические индивидуальности каждой личности определяются объективными биологическими причинами, или «биологическими основаниями».

Особый механизм функционирования отделов головного мозга леворуких учеников позволяет рассматривать их именно с этой точки зрения.

Организуя педагогический процесс, необходимо, прежде всего, определиться, с каким типом левшества учитель имеет дело. Для педагогической практики принципиальное значение имеет деление левшества на сенсорное и моторное. В первом случае учащийся отличается особенностями восприятия во всех его видах (зрения, слуха, осязания и др.), во втором – леворукостью. Сенсорная асимметрия «сохраняется и закрепляется в течение всей жизни» [7].

Левшество связано с межполушарной асимметрией мозга. Однако, как таковая эта проблема начала изучаться только во второй половине XX века. Проблема осложняется и тем, что левши – не однородная группа и отличаются от других не только ведущей рукой. Это комплексная проблема, характеризующаяся большой активностью правого полушария мозга. Потому и принципы их обучения являются междисциплинарными.

Это, во-первых, характер мышления. Он может быть представлен линейно-последовательным и одновременно-визуальным. Праворукие – применяют первый метод, в котором мысль должна быть полностью обдумана и завершена и только после этого совершается переход к следующей мысли. Они используют метод анализа, при котором проблема разбивается на части.

Во-вторых, метод мышления. Леворукие употребляют визуально-одновременный метод, при котором обрабатывается несколько мыслей сразу. «Это предполагает, что люди, являющиеся левшами, имеют превосходные навыки при выполнении мультизадач» [6]. Они используют методы синтеза, при котором решается задача «смотря на целое и пытаясь использовать соответствие образцам» [6].

Музыкальное образование левшей, развитие их музыкальных способностей уже в донотный период должно опираться на ряд качеств ребенка, которые должны быть сформированы. Это не только готовность учиться, которая определяется уровнем физиологического и психического, главным образом, интеллектуального развития. Но и сформированность его внутренней установки обучения, как открытия нового; раз-

витая семиотическая функция, т.е. способность пользоваться символами, представляющими реальные объекты; готовность войти в мир новых обязанностей.

На основе этих качеств можно понять индивидуальные психологические особенности ученика и предложить ему такой репертуар, который, прежде всего, будет открывать ему новые образные сферы. Поэтому, особенно, на первых этапах обучения в классе фортепиано, необходимо много играть ученику, развивать его музыкальное восприятие, образное мышление и идти не от технологии обучения игре на фортепиано, а от представления яркого образа и стремления наиболее простым способом прийти к этому образу. Конечно, репертуар должен несколько отличаться от обычных праворуких учеников. Педагог должен стараться «нагружать» левую руку, потом обе (синхронное, параллельное, унисонное движение), потом традиционную, правую, «неудобную» руку. Если обычно начальное обучение игре на фортепиано и развитие способностей идет от мышечных представлений (почувствуй – представь), то у левшей – наоборот (представь – почувствуй).

Думается, что только таким образом возможно установление оптимального режима обучения леворукого ученика, учитывающего его типологические и индивидуальные особенности и приводящего к прочувствованной и осознанной потребности в занятиях музыкой и игре на фортепиано.

Таким образом, в основе мотивации к занятиям музыкой леворуких учеников младшего школьного возраста лежит ожидание нового. Внутренняя мотивация базируется на интересе как эмоциональном переживании познавательного процесса, на ожидании новых ярких образов, новых ярких переживаний. Следовательно, необходимо обеспечить адекватную реализацию ожидаемого нового. При этом предлагаемый репертуар должен соответствовать индивидуальным и типологическим особенностям леворуких учеников. Именно таким образом возможно обеспечить внутреннюю потребность в дальнейшем развитии, занятиях музыкой и творческом становлении личности.

Литература

1. Wolman. 探寻左撇子的秘密世界. 知网-中国学术期刊全文数据库. 出版发行时间: 2012-03-01. 年: 2012. 期: 03. 页: 56-57. ISSN: 1006-2548/ Вольман. Исследуйте тайный мир левшей. Полнотекстовая база данных китайских академических журналов (дата публикации: 2012-03-01). 2012. № 03. С. 56 – 57. ISSN: 1006-2548
2. Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии // Сборник научных статей Всероссийской заочной научно-практической конференции: к 80-летию со дня рождения психолога и психофизиолога В.Д. Небылицына / редкол.: д.м.н., проф. Каюмова А.Ф. и др. Уфа: Башкирский институт физической культуры, 2010. 128 с.
3. Анастаси А. Дифференциальная психология: Индивидуальные и групповые различия в поведении: пер. с англ. Д. Гурьева и др. М.: Апрель-пресс: ЭКСМО-пресс, 2001. 742 с.
4. Ахвердова О.А., Волоскова Н.Н., Боев И.В., Рогожина О.А. Дифференциальная психология: учебное пособие / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Ставропольский государственный медицинский университет" Министерства здравоохранения Российской Федерации. Ставрополь: СтГМУ, 2017. С. 4.
5. Волкова Г.Ф. Дети-левши и развитие их музыкально-творческих способностей» URL:https://infourok.ru/metodicheskoe_soobschenie_na_temu_-303076.htm (дата обращения: 20.09.2021)
6. Левши. Меньшинство, которым действительно тяжело жить URL: https://pikabu.ru/story/levshimenshinstvo_kotoryim_deystvitelno_tyazhelo_zhit_6090182 (дата обращения: 20.10.2021)
7. Медведева Н.Е. Исследование мануальной асимметрии в аспекте сенсомоторной работоспособности: автореферат дис. ... канд. биол. наук. Москва, 2017. 23 с.
8. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / под ред. Е.А. Климова; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социал. ин-т. 2-е изд., стер. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2009. 542 с.
9. Попрощая Н.А., Черная Е.В. Леворукость как научная проблема. URL:<https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15300> (дата обращения: 21.09.2021)
10. Соколова (Колсанова) М.А. К методологии музыкального обучения леворуких детей в допотопный период в классе фортепиано // Вестник КемГУКИ. 2014. № 28. С. 145 – 148. (ISSN 2078 – 1768)
11. Соколова (Колсанова) М.А. Психолого-педагогические аспекты обучения леворуких детей в классах фортепиано современных детских музыкальных школ/детских школ искусств (ДМШ-ДШИ) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук 2014. Т. 16. № 2 (3). С. 760 – 763.

12. Хохлов Н.А. Межполушарные межмодальные взаимодействия как фактор выраженности математических способностей в юношеском возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2018. 34 с.

13. 宗少华. 左撇子的神秘世界. 龙源电子期刊. 出版发行时间: 2012-01-01. ISSN: 2095-1752 / Цзун Шаохуа. Тайный мир левшей. Электронные журналы Longyuan (дата публикации: 2012-01-01) ISSN: 2095-1752

14. 张仙峰. 左撇子的多彩世界. 龙源电子期刊. 出版发行时间: 2012-05-01. ISSN: 1000-727X / Чжан Сяньфэн. Красочный мир левшей. Электронный журнал Longyuan (дата публикации: 2012-05-01) ISSN: 1000-727

15. 田羽. 左撇子在用右手的世界中生活的危险. 维普中文科技期刊数据库. 出版发行时间: 1990-04-16. ISSN: 1003-0395 / Тянь Юй. Опасность левшей, живущих в мире правшей. База данных китайских научно-технических журналов Weipu (дата публикации: 1990-04-16) ISSN: 1003-0395

References

1. Wolman. 探寻左撇子的秘密世界. 知网-中国学术期刊全文数据库. 出版发行时间: 2012-03-01. 年: 2012. 期: 03. 页: 56-57. ISSN: 1006-2548/ Vol'man. Issledujte tajnyj mir levshej. Polnotekstovaja baza dannyh kitajskih akademicheskikh zhurnalov (data publikacii: 2012-03-01). 2012. № 03. S. 56 – 57. ISSN: 1006-2548

2. Aktual'nye voprosy fiziologii, psihofiziologii i psihologiiu. Sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: k 80-letiju so dnja rozhdenija psihologa i psihofiziologa V.D. Nebylicyna. redkol.: d.m.n., prof. Kajumova A.F. i dr. Ufa: Bashkirskij institut fizicheskoj kul'tury, 2010. 128 s.

3. Anastazi A. Differencial'naja psihologija: Individual'nye i gruppovyje razlichija v povedenii: per. s angl. D. Gur'eva i dr. M.: Aprel'-press: JeKSMO-press, 2001. 742 s.

4. Ahverdova O.A., Voloskova N.N., Boev I.V., Rogozhina O.A. Differencial'naja psihologija: uchebnoe posobie. Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovanija "Stavropol'skij gosudarstvennyj medicinskij universitet" Ministerstva zdavoohranenija Rossijskoj Federacii. Stavropol': StGMU, 2017. S. 4.

5. Volkova G.F. Deti-levshi i razvitie ih muzykal'no-tvorcheskikh sposobnostej» URL:https://infourok.ru/metodicheskoe_soobschenie_na_temu_-303076.htm (dta obrashhenija: 20.09.2021)

6. Levshi. Men'shinstvo, kotorym dejstvitel'no tjazhelo zhit' URL: https://pikabu.ru/story/levshimenshinstvo_kotoryim_dejstvitel'no_tyazhelo_zhit_6090182 (data obrashhenija: 20.10.2021)

7. Medvedeva N.E. Issledovanie manual'noj asimmetrii v aspekte sensomotornoj rabotosposobnosti: avtoreferat dis. ... kand. biolog. nauk. Moskva, 2017. 23 s.

8. Merlin V.S. Psihologija individual'nosti: izbrannye psihologicheskie Trudy. pod red. E.A. Klimova; Ros. akad. obrazovanija, Mosk. psihologo-social. in-t. 2-e izd., ster. Moskva: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MODJeK, 2009. 542 s.

9. Poprockaja N.A., Chernaja E.V. Levorukost' kak nauchnaja problema. URL:<https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15300> (data obrashhenija: 21.09.2021)

10. Sokolova (Kolsanova) M.A. K metodologii muzykal'nogo obuchenija levorukih detej v donotnyj period v klasse fortepiano. Vestngik KemGUKI. 2014. № 28. S. 145 – 148. (ISSN 2078 – 1768)

11. Sokolova (Kolsanova) M.A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty obuchenija levorukih detej v klassah fortepiano sovremennyh detskih muzykal'nyh shkol/detskih shkol iskusstv (DMSH-DShI). Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk 2014. T. 16. № 2 (3). S. 760 – 763.

12. Hohlov N.A. Mezhpolutsharnye mezhmodal'nye vzaimodejstvija kak faktor vyrazhennosti matematicheskikh sposobnostej v junosheskom vozraste: avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk. Moskva, 2018. 34 s.

13. 宗少华. 左撇子的神秘世界. 龙源电子期刊. 出版发行时间: 2012-01-01. ISSN: 2095-1752. Czun Shao-hua. Tajnyj mir levshej. Jelektronnye zhurnaly Longyuan (data publikacii: 2012-01-01) ISSN: 2095-1752

14. 张仙峰. 左撇子的多彩世界. 龙源电子期刊. 出版发行时间: 2012-05-01. ISSN: 1000-727X. Chzhan Sjan'fjen. Krasochnyj mir levshej. Jelektronnyj zhurnal Longyuan (data publikacii: 2012-05-01) ISSN: 1000-727

15. 田羽. 左撇子在用右手的世界中生活的危险. 维普中文科技期刊数据库. 出版发行时间: 1990-04-16. ISSN: 1003-0395. Tjan' Juj. Opasnost' levshej, zhivushih v mire pravshej. Baza dannyh kitajskih nauchno-tehnicheskikh zhurnalov Weipu (data publikacii: 1990-04-16) ISSN: 1003-0395

*Xin Fuwen, Postgraduate,
St. Petersburg State Institute of Culture*

**ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL
ABILITIES OF LEFT-HANDED CHILDREN IN PIANO CLASS
AND DIFFERENTIATION OF PERSONALITY TYPE**

Abstract: the issues of musical education and the development of musical abilities of children are relevant for the development of the education system in China. A special place in the system of music pedagogy is occupied by the formation of modern methods of teaching piano playing and the search for new methods that increase the effectiveness of teaching. One of the "white spots" in modern Chinese and Russian music pedagogy is the development of methodological approaches and holistic teaching systems for "short-sighted" children. This article is devoted to the illumination of the proposed approach to the formation of a differentiated approach based on the teacher's awareness of the individual and typological characteristics of the personality of a left-handed child and the ways of its optimal development.

Special attention is paid to the analysis of psychological trends in the study of the specifics of the pedagogical process in the piano class with left-handed children. Some features have been identified that a teacher should definitely pay attention to when building a strategy and tactics for building the process of both the entire development of musical abilities of a left-handed child, and teaching his technology to play the piano (features of imaginative perception of music, goal-setting methods, reliance on the leading hand with the subsequent inclusion of both hands, and others).

Keywords: musical development, musical abilities, piano pedagogy, left-handed children

*Скрыльникова И.Е., преподаватель,
Севастопольский государственный университет*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация: цель данного исследования определить теоретические аспекты проектного обучения с целью реализации в рамках образовательного процесса. В работе использовался комплекс методов, соответствующих цели, предмету и задачам исследования: теоретические методы – анализ философской, психологической и педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, метод моделирования; эмпирические – наблюдение, тестирование, беседа. Проектное обучение – это вид учебной, практико-ориентированной, специально организованной деятельности студентов, ограниченной во времени, нацеленной на решение определенной проблемы/задачи и имеющей в качестве результата конечный результат деятельности; направленная на формирование компетенций и ориентированная на решение определенной практической или теоретически значимой проблемы. На основании данного исследования выявлено, что проектное обучение можно определить как специфическую форму организации учебного процесса в вузе. Организация проектной деятельности является эффективным средством формирования субъектного типа взаимодействия участников образовательного процесса, при котором происходит взаимовлияние, взаимообогащение его участников, признание уникальности субъектного опыта как важнейшего источника творческого саморазвития. В этом случае изменяется позиция преподавателя: объектом его воздействия становится не студент, а его учебная деятельность. Данный подход позволяет студенту совместно с преподавателем осуществлять творческую, самостоятельно-познавательную, проектную деятельность.

Ключевые слова: деятельностный подход, профессиональная сфера, социализация, моделирование, проектирование, проект, проектная деятельность, проектное обучение

Введение

Современный стандарт ориентирует высшее образование на практическую подготовку студентов к будущей профессии. Задачей высшего образования является не просто повышение уровня образованности в определенной специальности, а формирование нового типа интеллекта, современного образа и способа мышления. Для того, чтобы разрешить данный вопрос, были внедрены федеральные государственные стандарты (ФГОС) третьего поколения, что и послужило началом для формирования российской образовательной структуры на основании деятельностного подхода.

Главное целевое назначение деятельностного подхода в образовательной сфере заключается в получении знаний, наделенных личным особенным значением, по-другому, процесс деятельности людей, который направлен на формирование их подсознания и как личности в отдельности, и при котором имеется деятельной подход в обучении. Основные принципы этого подхода – принятие во внимание мнений учащихся, обучение правильно думать, действовать и уметь преодолевать сложные ситуации для достижения новых целей, получения знаний, уметь сотрудничать и заниматься свободной творческой деятельностью.

При деятельностном подходе к обучению главным компонентом обучающихся является решение задач, иными словами, освоение деятельности, в особенности ее новейших разновидностей: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, свободной творческой и т.д. В данной ситуации полученные знания являются последствием работы с задачами, сформированных в целенаправленную и функциональную структуру. Одновременно с изучением деятельности учащийся имеет возможность создать свою ценностную структуру, которая будет поддерживаться общественностью. Таким образом, из пассивного потребителя знаний ученик приобретает статус активного объекта образования.

Так, по мнению И.Б. Ворожцовой «деятельностный аспект содержания обучения в деятельностной модели выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, вербальная деятельность и виды невербального самовыражения, т.е. учебный процесс представляет собой: взаимодействие; решение коммуникативных (проблемных) задач посредством различных технологий» [2, с. 31].

Деятельностный подход является основанием большого количества педагогических технологий, к примеру: в проектной работе, при интерактивном способе обучения и проблемно-диалоговом, интегрированно-го обучения на основании межпредметных связей и др. Так проектная деятельность направлена на осуществление личностно-ориентированного подхода и берет свое начало с процессов проектирования. Под проектированием подразумевается разработка проекта, воплощение в жизнь идеи, связанных с деятельностью учащихся, и на сегодняшний день проектирование важный показатель формирования образовательно-

го процесса. По мнению экспертов по вопросам проектирования, оно представляется собой как «осознанная и целенаправленная поэтапная деятельность, заканчивающаяся созданием определенного продукта как результата реализации этой деятельности, как деятельность по созданию образа будущего, предполагаемого явления» [6, с. 57]. Так, например, Н. Г. Алексеев определяет проектирование как «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть» [1, с. 87].

Образовательная система на современном этапе развития активно применяет проектное обучение, представляющее разновидность обучения, которая основана на приобретении навыков, умений и знаний учащихся путем собственного познания, мышления и практической работы. [5, с. 302].

Материалы и методы (основная часть)

На сегодняшний день в каждом вузе применяются технологии проектного обучения, но не каждый из них может похвастаться успешным внедрением в образовательный процесс.

Проектное обучение осуществляется посредством метода проектов – это способ обучения, в процессе которого учащиеся выполняют самостоятельно проекты, и таким образом формируется компетентность в будущей профессиональной деятельности. На сегодняшний день проектное обучение представляется одним из самых эффективных методов образования в высших учебных заведениях. Плюс его применения состоит в том, что он дает возможность создания комфортных и практичных взаимосвязей между всеми компонентами образовательной структуры, в том числе позволяет менять их по потребностям трудового рынка. Проектный метод нацелен на формирование профессиональных навыков, в том числе дополнительных возможностей обучающихся, позволяющих им вступать в конкурентную борьбу: самостоятельное обучение, умение правильного общения и совместной работы, возможность подачи верной критической оценки, аналитическое мышление и др. Поэтому проектный метод получил свое распространение в вузах с техническим и технологическим уклоном из-за тесного взаимодействия с производственным и технологическим процессами, развитие которых провоцирует более новые требования к обучению выпускников и их профессиональным навыкам [4, с. 93]. Как следует из понятия дефиниции «проектное обучение», данное обучение заключается в достижении целей обучения посредством исполнения учащимися проектов.

На основании вышеописанных фактах о стремительном и эффективном внедрении проектного обучения в вузах считаем необходимым провести исследование теоретических аспектов проектной деятельности в вузе.

Проект – это технология обучения как совокупность методов решения задач, поставленных в рамках выполнения определенной деятельности [3, с. 29].

Проект – это уникальный продукт (услуга, устройство, сервис и т.д.), для решения какой-либо задачи, описанный в виде свойств, качеств, особенностей, характеристик и принципа работы.

Проект – это комплекс мероприятий по созданию уникального продукта или услуги, направленный на решение проблемы и находящийся в условиях временных и ресурсных ограничений.

Понятие «проект» имеет достаточно широкое и многогранное определение: технология обучения, уникальный продукт или комплекс мероприятий? В рамках реализации проектного обучения в вузе мы можем выделить основные признаки, описывающие данное понятие: проблема, уникальность решения и ограничения. Для того чтобы определить особенности проектной деятельности, ее можно противопоставить операционной.

Таблица 1

Сравнение проектной и операционной деятельности

Проектная деятельность	Операционная деятельность
• Проблема в основе проекта	• Неуникальность, привычный результат
• Уникальность (нет готового решения, необходимо его проектировать)	• Повторяющийся процесс
• Ограничения (временные, бюджетные и другие)	• Четкие процедуры исполнения
	• Отсутствие конкретных сроков

Согласно типологии проекты можно разделить на заказные проектные задачи от индустриальных партнеров, научные проектные задачи и стартапы. Заказные проектные задачи подразумевают решение реальной или перспективной производственной, инженерной, управленческой или другой задачи, которая стоит перед предприятием или организацией (проекты, которые имеют реального заказчика). Научные проектные задачи включают в себя проведение исследований с целью получения и открытия путей применения новых данных о процессах, явлениях, закономерностях, существующих в исследуемой области

(темы научных школ вуза, инициативные темы). Предметом проектирования стартапов является разработка новых продуктов и технологий, их вывод на рынок и коммерциализация (инициативные темы).

По другой типологии проекты можно разделить на междисциплинарные и монодисциплинарные, краткосрочные и долгосрочные, групповые и индивидуальные.

Проектная деятельность должна представлять собой комплекс связанных друг с другом мер, которые будут направлены на решение конкретных задач, совпадающих с педагогическими задачами (формирование определенных умений, навыков и др.).

В рамках исследования мы рассматривали опыт внедрения проектного обучения в вузах, которое представлено семестровыми проектными интенсивами. Проектный интенсив предполагает, что студенты в течение одного семестра работают над реализацией проекта. Опыт внедрения проектного обучения в вузах показывает, что этапы реализации проекта могут быть определены в следующей структуре: разработка концепции проекта, исследование, разработка решения, экономика проекта и упаковка проекта. Каждый этап сопровождается обязательными и поддерживающими мероприятиями. Среди обязательных мероприятий выделяют: «Запуск интенсива» (формирование проектных команд вокруг общих интересов, идеи и проектной задачи), «Предзащита проекта» («Краш-тест проектов») (представление промежуточных результатов работы над проектом), «Защита проекта» (представление результатов работы над проектом, определение дальнейших перспектив развития проекта). Поддерживающие мероприятия могут быть проходить по тематикам образовательных запросов студентов, начиная от ораторского искусства и правил составления эффективного выступления и презентации до узкоспециализированных лекций, согласно проектной задачи. Среди поддерживающих мероприятий следует выделить такие важные мероприятия, как «Хакатон» и «Труба экспертов». На мероприятии «Хакатон» участники в сжатые сроки качественно и продуктивно работают внутри команды над продуктом и созданием демо-версии или MVP проекта, учитывая рекомендации внешних экспертов. Мероприятие «Труба экспертов» дает возможность представить командам результат работы над проектом нескольким экспертам и получить ценные рекомендации для доработки и подготовке к итоговому мероприятию «Защита проектов».

Цикл работы над проектом можно разделить на теоретический (планирование, анализ) и практический (реализация) этапы. В первую очередь команде необходимо: проанализировать проблемную ситуацию, провести анализ аналогов, уточнить образ продуктового результата, определить содержание проекта и запланировать график реализации, определить ключевых стейкхолдеров проекта и механику работы с ними, определить стоимость проекта и разработать мероприятия по управлению ими. Важно отметить, что работа над проектом носит циклический характер, поэтому сформулировав на данном этапе работы проблему, цель, ожидаемый результат, график, бюджет и риски, команде необходимо регулярно к ним возвращаться и корректировать их содержание в соответствии с изменениями, которые возникают в ходе всего цикла работы над проектом.

Этап реализации проекта следует разделить на две части: подготовка прототипа (первого варианта продукта) и доработка продукта до требуемого уровня готовности. В ходе работы над проектом вести мониторинговые мероприятия и, при необходимости, вносить изменения.

Заключение

Опыт реализации проектного обучения в вузах показывает потенциальную возможность имитировать действительную реальность и воплощать параметры настоящей среды, такие как педагогические, социально-культурные, экологические и иные, что способствует максимальному развитию навыков у обучающихся. Помимо этого, параллельно решаются и другие проблемные вопросы образования: снижение контролирования со стороны учителя, экономное использование времени и ресурсов, работа только с необходимой в дальнейшей практической деятельности информацией, уменьшение применения устаревших методов, перевод бумажной работы в электронную.

Проектное обучение одно из оптимальных путей организации учебного процесса, наилучшим образом отвечающее идеям деятельностного подхода в образовании. Однако на основании анализа внедрения проектного обучения в разных вузах можно сделать вывод, что следует придерживаться системности для успешной организации учебного процесса в данном формате. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении этапов реализации проектов, методик и инструментов проектной деятельности, а также в фиксации личностных и командных результатов на каждом этапе.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85 – 102.
2. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск, 2000. 34 с.
3. Иванова С.В., Пастухова Л.С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 29 – 49.
4. Муллер О.Ю. Теоретические и практические аспекты внедрения проектного обучения в ВУЗе // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. № 1. С. 6 – 8.
5. Рыбина И.Р., Попова И.Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 4 (60). С. 299 – 302.
6. Ступницкая М.А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами. Ярославль, 2008. 255 с.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie i reflektivnoe myshlenie. Razvitie lichnosti. 2002. № 2. S. 85 – 102.
2. Vorozhzcova I.B. Lichnostno-dejatel'nostnaja model' obuchenija inostrannomu jazyku. Izhevsk, 2000. 34 s.
3. Ivanova S.V., Pastuhova L.S. Vozmozhnosti ispol'zovanija proektnogo metoda v obrazovanii i rabote s molodezh'ju na sovremennom jetape. Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20. № 6. S. 29 – 49.
4. Muller O.Ju. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty vnedrenija proektnogo obuchenija v VUZe. Gumanitar-no-pedagogicheskie issledovanija. 2021. № 1. S. 6 – 8.
5. Rybina I.R., Popova I.Ju. Proektное obuchenie kak jelement organizacii uchebnoj dejatel'nosti v kontekste sovremennogo obrazovanija. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 4 (60). S. 299 – 302.
6. Stupnickaja M.A. Novye pedagogicheskie tehnologii: uchimsja rabotat' nad proektami. Jaroslavl', 2008. 255 s.

*Skrylnikova I.E., Lecturer,
Sevastopol State University*

THEORETICAL ASPECTS OF PROJECT-BASED EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Abstract: the purpose of this study is to determine the theoretical aspects of project-based learning for the purpose of implementation within the framework of the educational process. The work used a set of methods corresponding to the purpose, subject and objectives of the study: theoretical methods – analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, comparative analysis, modeling method; empirical – observation, testing, conversation. Project-based learning is a type of educational, practice-oriented, specially organized activity of students, limited in time, aimed at solving a specific problem / task and having the final result of the activity as a result; aimed at the formation of competencies and focused on solving a specific practical or theoretically significant problem. Based on this study, it was revealed that project-based learning can be defined as a specific form of organization of the educational process at a university. The organization of project activities is an effective means of forming a subjective type of interaction between participants in the educational process, in which there is mutual influence, mutual enrichment of its participants, recognition of the uniqueness of subjective experience as the most important source of creative self-development. In this case, the position of the teacher changes: the object of his influence is not the student, but his learning activity. This approach allows the student, together with the teacher, to carry out creative, self-cognitive, project activities.

Keywords: activity approach, professional sphere, socialization, modeling, design, project, project activity, project-based learning

*Чжан Шуан, аспирант,
Институт музыки, театра и хореографии,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТРАДИЦИОННОГО ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА КИТАЯ В ЕДИНСТВЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ И ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: вопросы развития восприятия различных видов, жанров и направлений искусства занимают важное место в современной педагогике. Это в полной мере относится как к «чистым» видам искусства (музыка, живопись), так и к синтетическим (опера, балет). Особое место в этом ряду занимает традиционное танцевальное искусство Китая. История этого направления танцевального искусства насчитывает более 5000 лет. За это время оно впитало в себя самые различные религиозные, этнографические влияния. Естественно, оно впитало в себя различные национальные музыкальные стили и жанры. Рассмотрение традиционного танцевального искусства во взаимовлиянии музыкальной и танцевальной культур, музыкальное восприятие традиционных танцев в синтезе и взаимопроникновении музыки и танца определяет как направление всей диссертационной работы, так и актуальность данной статьи. Важность рассмотрения такого ракурса определяется также и тем, что у значительной доли современной китайской молодежи произошло заметное снижение интереса к традиционным китайским танцам и музыке. Возрождение такого интереса, понимание духовных основ взаимосвязи музыкального и танцевального искусств, наполнение его актуальным вечным и современным содержанием определяет направленность настоящей как всей работы, так и данной конкретной статьи.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, традиционные национальные китайские танцы, взаимосвязь музыки и танца, педагогический процесс

Вопросы сохранения и развития национального искусства, наверное, актуальны для любого государства. Для КНР – многонациональной страны с древнейшей историей и культурой этот вопрос является не менее актуальным. Дело в том, что в Китае проживает 56 национальностей, которые говорят на 299 языках и диалектах. Кроме того, национальное танцевальное искусство развивалось на протяжении как минимум 5000 лет, то есть практически всей истории Китая. Национальный традиционный танец – особое явление китайской культуры, которое признано национальным нематериальным достоянием Китайской Народной Республики. Однако в современных условиях, особенно в среде молодежи происходит заметное снижение интереса к традиционной национальной культуре и, в частности, к традиционному китайскому танцу. Возрождение духовных традиций национального китайского танца, формирования музыкального восприятия национального хореографического искусства, как единства музыкальной и танцевальной культуры определяет актуальность нашего исследования и настоящей статьи.

Нами изучены труды целого ряда российских и китайских исследователей, посвященных музыкальному образованию, музыкальной психологии и психологии музыкального восприятия. Это работы российских ученых Э.Б. Абдуллина [1], А.О. Аракеловой [2], Ю.К. Бабанского [3], В.В. Медушевского [4], Е.В. Назайкинского [5], Д.В. Щирина и других и китайских исследователей Ма Дунфэн [13], Ли Делонг [7], Гуань Цзяньхуа [9], Чжэн Маопин [11], Чжао Сонгуан Лин Хуа [8], Чэнь Цзе [12] и др.

Нами было проведено исследование, определяющее уровень восприятия студентами танцевальных и музыкальных произведений. Было опрошено 20 преподавателей Цзилинского института искусств и Чанчуньского университета. Полученные данные позволяют сделать следующие выводы: базовый уровень восприятия музыкальных произведений преподавателями хореографии оценивался крайне низко. Число студентов, получивших неудовлетворительные оценки по восприятию музыкальных произведений крайне низок и не зависит от музыкального направления произведения: народные, классические, эстрадно-джазовые.

Основная часть студентов (55,5%) получила оценку «удовлетворительно» за восприятие произведений всех направлений; только 11-22 % респондентов получили соответственно оценки «отлично» и «хорошо».

Для анализа фактического уровня восприятия студентами танцевальных произведений попытаемся установить их реальную сложность для музыкального восприятия. Нами было выделено три группы:

1. «Абстрактное» искусство современного танца и типы музыки без явно выраженного танцевального ритма.
2. Произведения западных и русских композиторов.
3. Традиционная китайская музыка.

Первый тип произведений мы относили к сложным для восприятия произведениям. Это – «абстрактное» искусство современного танца, музыки без явно выраженного танцевального ритма и, как правило, плохо не воспринимаемая студентами.

Второй тип – произведения русской и европейской музыки, которые мы относим к достаточно сложным в связи с особенностями восприятия такой музыки китайскими слушателями, в том числе и студентами.

Китайская традиционная музыка подразделилась нами на легкий и средний уровни для восприятия в зависимости от наличия явно выраженного танцевального ритма (и/или наличия ударных инструментов в качестве ритм-группы) и отсутствия его (более певучие распевные произведения и произведения с переменным метром или ритмом).

Мы провели ранжирование различных жанров танцевальной музыки – направлений танцевального искусства по уровню восприятия.

Самыми простыми для музыкального восприятия стали, как мы и предполагали, произведения традиционного национального искусства: более половины респондентов оценили на «отлично» и почти 80% – на «хорошо» и «отлично» уровень восприятия традиционной музыки и народных танцев.

На втором месте – эстрадно-джазовая музыка и, соответственно, танцевальная музыка в этом стиле (44% респондентов). Наиболее сложным стало восприятие академической европейской и русской музыки в танцевальных жанрах. На «отлично» не оценен ни один студент, на «хорошо» только 25%. Основная масса студентов имеет «удовлетворительные» и «не удовлетворительные» оценки.

В связи с этим необходим анализ тех методов работы, которые применяются преподавателями музыкальных вузов и музыкальных и хореографических факультетов и кафедр.

Нами также ранжируются методы работы, которые применяются преподавателями музыкальных вузов.

Преобладающим является проблемно-поисковый метод, входящий в педагогику сотрудничества. Как мы говорили при использовании этого метода преподаватель ставит перед студентами вопросы, на которые они сами ищут ответы, самостоятельно создают знания, формулируют заключение. Он создает такие условия, при которых студент самостоятельно приходит к выводу о необходимости совместной работы. Для получения такого вывода студент должен активно мыслить, участвовать в творческом поиске, анализировать собственный опыт. Почти 80% преподавателей указали в анкетах, что используют именно проблемно-поисковый метод и 20% – используют периодически.

На втором месте находится два метода. Первый – «разработка со студентом алгоритма, определяющего последовательность действий и анализ их результата» и второй – «Изучение произведения по «крупным блокам» Эти два метода являются прогрессивными и эффективными для развития музыкального восприятия произведений традиционного танцевального искусства и способствуют повышению интереса к традиционным китайским танцевальным жанрам. В результате положительный ответ дали по 70% респондентов и 30% отметили, что применяют его периодически.

К отрицательным моментам в этой области работы преподавателей, давших ответы на поставленные вопросы, относим низкий процент лиц, ставящих более трудные цели, чем позволяет подготовленность студента. Такой метод является одним из ведущих в современной педагогике, наряду с отсутствием принуждения к обучению.

Особая проблема в музыкально-педагогическом процессе КНР является способ контакта преподавателя со студентами. Одна из главных причин возникновения этого вопроса является чрезвычайно высокая наполняемость классов: у одного преподавателя может быть класс, в котором числится более 100 студентов. Личностный подход используется в России и, в частности, в институте музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена.

Заключение:

1. Количественная сторона музыкального восприятия, характеризующаяся в динамике ростом количества воспринимаемых произведений за период 2020-2022 стагнирует. Практически, мы не обнаружили существенного движения вверх. Также фиксируем относительно качественной стороны восприятия. Все произведения, с которыми работают респонденты находятся на уровне низкого-среднего уровня сложности восприятию.

2. Оценки студентами, даваемые на протяжении всего периода наблюдения, находятся практически на одном уровне. И в разрезе освоения отдельных музыкальных инструментов, и в разрезе конкретных наименований они находятся в среднем на уровне 3,5 баллов. Оценка слушателей из зала существенно выше и находятся на уровне 4-5 баллов.

3. Термин национальная музыка (или Гоюй) используется для обозначения всей музыки, написанной для китайских инструментов, игра на которых соответствует национальному самосознанию.

Первоначально он использовался только для обозначения музыки ханьских китайцев, но позднее стал относиться к музыке различных этнических меньшинств Китая.

Таким образом, необходима целенаправленная систематическая работа со студентами-хореографами по развитию музыкального восприятия традиционного танцевального искусства, относящаяся ко всем народам и народностям современного Китая.

Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. Москва: МГПУ Прометей, 2013. С. 13.
2. Аракелова А.О. Отечественное образование в области музыкального искусства: исторический опыт, проблемы и пути развития: монография. Москва: Российская академия музыки, 2012. С. 19.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский; Авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов и др. АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
4. Медушевский ВВ. Духовный анализ музыки: в 2-х ч. 2-е изд. Москва: Композитор, 2016. 630 с.; Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. Москва: Издат. об-ние "Композитор", 1993. 265 с.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 383 с.
6. Щирин Д.В. Педагогика восприятия духовной музыки: монография / Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Институт музыки, театра и хореографии. Санкт-Петербург: ИнформКультПресс, 2020. 351 с.
7. 李德隆. 高师音乐教育学概论. 上海: 上海音乐学院出版社, 2004. 198 页 / Ли Делонг. Введение в музыкальное образование для старших преподавателей. Шанхай: Шанхайская консерватория музыки Пресс, 2004. 198 с.
8. 林华. 音乐审美心理学教程. 上海: 上海音乐学院出版社, 2005. 512 页 / Лин Хуа. Курс по музыкальной эстетической психологии. Шанхай: Шанхайская консерватория музыки Пресс, 2005. 512 с.
9. 管建华. 后现代音乐教育学. 西安: 陕西师范大学出版社, 2006. 512 页 / Гуань Цзяньхуа. Постмодернистская музыкальная педагогика. Сиань: Изд-во Shaanxi Normal University Press, 2006. 512 с.
10. 赵宋光. 音乐教育心理学概论. 上海: 上海音乐出版社, 2003. 384 页 / Чжао Сонгуан. Введение в психологию музыкального образования. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2003. 384 с.
11. 郑茂平. 音乐教育心理学. 北京. 北京大学出版社, 2011. 372 页 / Чжэн Маопин. Психология музыкального образования. – Пекин: Издательство Пекинского университета, 2011. 372 с.
12. 陈杰. 音乐心理学. – 北京: 科学出版社, 2020. 231 页 / Чэнь Цзе. Музыкальная психология. Пекин: Science Press, 2020. 231 с.
13. 马东风等. 音乐教育学. – 北京. 人民音乐出版社, 2012. 345 页 / Ма Дунфэн. Музыкальное образование. Пекин: Изд-во Народной музыки, 2012. 345 с.

References

1. Abdullin Je.B., Nikolaeva E.V. Teorija muzykal'nogo obrazovanija. Moskva: MGPU Prometej, 2013. S. 13.
2. Arakelova A.O. Otechestvennoe obrazovanie v oblasti muzykal'nogo iskusstva: istoricheskij opyt, problemy i puti razvitija: monografija. Moskva: Rossijskaja akademija muzyki, 2012. S. 19.
3. Babanskij Ju.K. Izbrannye pedagogicheskie Trudy. Sost. M.Ju. Babanskij; Avt. vstup. st. G.N. Filonov i dr. APN SSSR. M.: Pedagogika, 1989. 558 s.
4. Medushevskij VV. Duhovnyj analiz muzyki: v 2-h ch. 2-e izd. Moskva: Kompozitor, 2016. 630 s.; Medushevskij V.V. Intonacionnaja forma muzyki. Moskva: Izdat. ob-nie "Kompozitor", 1993. 265 s.
5. Nazajkinskij E.V. O psihologii muzykal'nogo vosprijatija. Moskva: Muzyka, 1972. 383 s.
6. Shhirin D.V. Pedagogika vosprijatija duhovnoj muzyki: monografija. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena, Institut muzyki, teatra i horeografii. Sankt-Peterburg: InformKul'tPress, 2020. 351 s.
7. 李德隆. 高师音乐教育学概论. 上海: 上海音乐学院出版社, 2004. 198 页. Li Delong. Vvedenie v muzykal'noe obrazovanie dlja starshih prepodavatelej. Shanghaj: Shanhajskaja konservatorija muzyki Press, 2004. 198 s.
8. 林华. 音乐审美心理学教程. 上海: 上海音乐学院出版社, 2005. 512 页. Lin Hua. Kurs po muzykal'noj jesteticheskoj psihologii. Shanhaj: Shanhajskaja konservatorija muzyki Press, 2005. 512 s.

9. 管建华. 后现代音乐教育学. 西安: 陕西师范大学出版社, 2006. 512 页. Guan' Czjan'hua. Postmodernistskaja muzykal'naja pedagogika. Sian': Izd-vo Shaanxi Normal University Press, 2006. 512 s.
10. 赵宋光. 音乐教育心理学概论. 上海: 上海音乐出版社, 2003. 384 页. Chzhao Songuan. Vvedenie v psihologiju muzykal'nogo obrazovanija. Shanhaj: Shanhajskoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2003. 384 s.
11. 郑茂平. 音乐教育心理学. 北京: 北京大学出版社, 2011. 372 页. Chzhjen Maopin. Psihologija muzykal'nogo obrazovanija. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2011. 372 s.
12. 陈杰. 音乐心理学. 北京: 科学出版社, 2020. 231 页. Chjen' Cze. Muzykal'naja psihologija. Pekin: Science Press, 2020. 231 s.
13. 马东风等. 音乐教育学. 北京: 人民音乐出版社, 2012. 345 页. Ma Dunfjen. Muzykal'noe obrazovanie. Pekin: Izd-vo Narodnoj muzyki, 2012. 345 s.

*Zhang Shuang, Postgraduate,
Institute of Music, Theater and Choreography,
A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia*

ON THE DEVELOPMENT OF THE MUSICAL PERCEPTION OF THE TRADITIONAL DANCE ART OF CHINA IN THE UNITY OF MUSIC AND DANCE CULTURE

Abstract: the issues of the development of perception of various types, genres and directions of art occupy an important place in modern pedagogy. This fully applies to both "pure" types of art (music, painting) and synthetic (opera, ballet). A special place in this series is occupied by the traditional dance art of China. The history of this direction of dance art has more than 5000 years. During this time, it has absorbed a variety of religious and ethnographic influences. Naturally, it absorbed various national musical styles and genres. The consideration of traditional dance art in the mutual influence of musical and dance cultures, the musical perception of traditional dances in the synthesis and interpenetration of music and dance determines both the direction of the entire dissertation work and the relevance of this article. The importance of considering such a perspective is also determined by the fact that a significant proportion of modern Chinese youth have had a noticeable decrease in interest in traditional Chinese dances and music. The revival of such interest, understanding of the spiritual foundations of the relationship between music and dance arts, filling it with relevant eternal and modern content determines the direction of this entire work and this particular article.

Keywords: musical perception, traditional national Chinese dances, the relationship of music and dance, pedagogical process

*Беляева Л.В., преподаватель,
Марийский государственный университет*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА БАЗЕ ПРОГРАММЫ ПРИОРИТЕТ 2030

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос о применении цифровых технологий в обучении индийских студентов на занятиях по английскому языку в реалиях настоящего времени. Широко применяемые в высших школах цифровые технологии приносят свои результаты в освоении такой дисциплины как «Иностранный язык» для студентов 1 курсов лингвистических факультетов.

Цель: доказать повышение эффективности обучения на занятиях по английскому языку в высшей школе в сочетании с цифровыми технологиями.

Методы: наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты: Опыт внедрения цифровых технологий в проведении занятий английского языка подтверждает эффективность активного использования электронной информационно-образовательной среды высшей школы, онлайн-технологий и Интернет-ресурсов в процессе учебной деятельности.

Выводы: Автором обосновывается целесообразность применения цифровых технологий при изучении английского языка на базе программы Приоритет 2030 для расширения возможностей совершенствования профессиональных коммуникативных навыков будущих выпускников-лечебников.

Ключевые слова: цифровизация, английский язык, цифровые технологии, индийские студенты, высшая школа

Введение

В настоящее время российская система образования претерпевает кардинальные изменения. Постепенно внедряемая цифровизация находит толчок с приходом пандемии. Коронавирус вносит свой отпечаток, активизируя широкие массы к применению средств электронного (дистанционного) обучения. Но, как известно, переход на новый формат требует новых умений. Актуальность исследования вызвана появлением программы Минобрнауки России «Приоритет 2030», ключевыми задачами которой являются увеличение численности иностранных студентов к 2030 году и максимальное развитие цифровых технологий, ведущих к процветанию, как региона, так и страны, в целом [4]. На фоне агитационной волны вызывает интерес компетентностный подход в проведении занятий по английскому языку для индийских студентов, выраженный эффективным применением цифровых новшеств.

Научная значимость результатов настоящей работы является дополнением теории и методики обучения иностранному языку, а также хорошим материалом при изучении вопросов обучения индийских студентов в высших школах в век цифровизации.

Материалы и методы

Теоретической базой проведенного эксперимента по применению информационно-коммуникационных технологий послужили работы таких исследователей как Ахметжановой Г.В., Юрьева А.В., Уринцова А.И., отражающие преимущества дистанционного и онлайн обучения; Козловой Н.Ш., Стрекаловой Н.Б., отмечающие колоссальное влияние эпохи цифровизации на всю систему образования; Булганиной С.В., Погуляевым Ф.В., Самойленко М.А., описывающим в своих работах виды цифровых технологий; Тюниной О.И., Япрынцева О.А., Дороховым Е.В., подчеркивающим краеугольную значимость использования информационно-коммуникационных технологий для появления мотивации студентов к обучению иностранного языка.

Для решения поставленных в работе задач применялись такие методы как изучение и теоретический анализ специальных литературных источников по изучаемой проблеме, педагогическое наблюдение и анкетирование преподавателей и обучаемых, изучение практического опыта применения цифровых технологий на занятиях по английскому языку, педагогический эксперимент.

Литературный обзор

Согласно Н.Б. Стрекаловой, предпосылки цифровизации берут начало с 90-х гг. В это время появляются дисциплины и специальности, связанные с частичным внедрением информационных технологий, образовательная сфера оснащается компьютерной техникой. Появление нового федерального образовательного стандарта ФГОС ВО 3+ для вузов максимально обязывает учреждения использовать электронные образовательные среды и ресурсы, кроме этого информация об учебном процессе и программах обучения должна быть на сайте высшей школы [10].

К настоящему моменту в образовательную среду информационно-коммуникационные технологии успешно внедрены, студенты и преподаватели активно применяют их в своей работе. Существует огромное количество дидактических и методических разработок, весьма успешно практикуется дистанционное обучение [5].

Однако общество совершенствуется, массовая цифровизация меняет наш привычный ритм, ведущий к росту качества жизни, в целом. В скором времени должен появиться искусственный интеллект для рутинных рабочих процессов [10].

По мнению исследователей [12], онлайн-образованию присуще массу преимуществ, делающие образование доступным. Не покидая своей страны, студенты могут обучаться у лучших преподавателей любого государства, а также совмещать учебу с работой, имея хорошие перспективы в карьере. Высшая школа соответственно тоже имеет плюсы, такие как низкие цены на обучение и отсутствие ограничений количества студентов.

Г.В. Ахметжанова, А.В. Юрьев в своей статье [1] также пишут об удобстве дистанционного обучения, когда есть возможность изучать учебный материал, к примеру, в транспорте, в природе, авторы акцентируют внимание о необходимости разработки программ для мобильного обучения для этого. По их мнению, проектное обучение (групповое) затрудняет усвоение программы.

Базовой составляющей цифровизации образования является цифровая грамотность. Ученые подчеркивают [6], «цифровая грамотность – это двигатель прогресса образования, способность использовать и проектировать контент с опорой на цифровые технологии, применяя компьютерную графику, мультимедиа разработку онлайн-курсов, компьютерное программирование, поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими обучающимися».

Разумно утверждать, что из-за цифровых технологий изменятся учебные планы, программы подготовки специалистов, также потребуется ликвидация цифровой неграмотности, переподготовка профессорско-преподавательского состава, разработка открытых образовательных курсов, создание электронных учебников. Цифровая революция нуждается в искусно владеющих цифровыми технологиями интеллектуальных работниках. Преподаватель, являющийся носителем знаний, меняет свою функцию на координатора, направляющим обучающихся ориентироваться правильно в интеллектуальном пространстве [3].

Неоспоримо, в изучении любого иностранного языка в нынешнее время необходимы цифровые технологии. Смешанное обучение ведет к успешному усвоению материала. Чаще всего в преподавании применяются: компьютеры, ресурсы Интернета, электронные учебники, пособия, словари, мультимедийный проектор, интерактивная доска, видео - и аудио техника, лингафонные кабинеты [8].

Для закрепления таких навыков как аудирование и говорение применяются аудио-и видео подкасты, которые может сделать любой человек. Их можно просматривать и прослушивать онлайн, когда удобно, или же скачать на компьютер пользователя [7].

В высших школах при самостоятельной работе студентов широко используется электронная платформа LMS Moodle. Работая в ней, у студента появляется возможность выполнять задания в любое время и в любом месте, также обращаться к преподавателю по интересующим вопросам. При пропуске занятий возможно самостоятельно изучать дисциплины в дистанционном курсе по иностранным языкам и формировать информационно-коммуникационную компетентность, которая высоко оценивается при приеме на работу [2].

Преподаватели ВГМУ им. Н.Н. Бурденко [11] утверждают, что для результативной работы с индийскими студентами медицинского факультета необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии. Важным вопросом освоения дисциплин является мотивация студентов к обучению, с которым успешно справляется ИКТ.

И.Ю. Соловьева, И.В. Фомина [9], преподаватели Воронежского государственного университета, рассуждают на тему подготовки высококлассных специалистов на неязыковых факультетах высших школ, где целью является достижение студентами минимального уровня владения иностранным языком, необходимого в их будущей профессиональной деятельности. Перед преподавателями стоит задача выбора стратегии как организовать учебный процесс так, чтобы в сжатые сроки эффективно обучить ему в интенсивном режиме из-за кратковременности изучения курса иностранного языка. Исследователи приходят к выводу, что этого можно достичь благодаря активной автономной работе студентов.

Результаты

Изученные теоретические материалы нашли подтверждение при анкетировании, проведенном среди 92 индийских студентов первого курса и 4 преподавателей иностранного языка медицинского факультета ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет». Анкетирование студентов содержалось в выявлении степени их мотивированности и удовлетворенности обучением дисциплины «Иностранный язык». Те-

стирование преподавателей включало в себя выяснение интенсивности применения цифровых технологий на занятиях с индийскими студентами-лечебниками. По результатам данных анкетирования практически все студенты отметили высокий профессионализм преподавателей и активное применение на занятиях по английскому языку информационно-коммуникационных технологий, но также некоторые выразили мнение, что живое общение более ценно при изучении языка. По данным преподавателей, в современное время невозможно изучать иностранный язык без цифровых технологий. Методика их работы с индийскими студентами исключала перевод в связи с незнанием студентами русского языка.

В педагогическом эксперименте участвовали две подгруппы студентов. После проведения входного среза знаний, подгруппу, показавшую более слабый результат, определили экспериментальной группой для проверки гипотезы об эффективности применения цифровых технологий на занятиях по английскому языку. По данным двух промежуточных срезов знаний был отмечен небольшой сдвиг в сторону прогресса некоторых студентов в связи с регулярной отработкой чтения и тренировки в написании письма. При проведении контрольного этапа тестирования была выявлена положительная тенденция в улучшении речевых навыков студентов как экспериментальной, так и контрольной групп их данных.

Обсуждение

В ходе исследования проводилось наблюдение, анкетирование и педагогический эксперимент. Эксперимент полностью реализовал цель работы, подтвердив, что, используя ИКТ в процессе обучения, действительно развиваются коммуникативные навыки студентов, возникает мотивация, стимулируется их самостоятельная работа.

В процессе работы подготовлены следующие методические разработки для успешного освоения дисциплины «Иностранный язык», основными из которых являются использование новых педагогических технологий с различными аудио и видеоматериалами, текстами, справочниками для совершенствования фонетики, морфологии, лексикологии, синтаксиса и фразеологии. Наряду с навыками аудирования и говорения должны тренироваться навыки чтения, чтоб студенты имели возможность как бегло читать литературу на профессиональные темы, так и свободно высказаться и дискутировать на различные темы, связанные с их специальностью. Для индийских студентов важно опираться на транскрипцию и слушать аудиоматериалы для устранения их природной палатализации согласных звуков. Кроме произношения индийские студенты испытывают затруднения в письме. Ввиду выделения малого количества часов на изучения английского языка в учебном плане, обучающиеся должны индивидуально отрабатывать лексико-грамматические упражнения для лучшего освоения пройденных тем. Преподаватели могут подсказать какие источники и материалы являются действенными для их дополнительного самостоятельного изучения. Для максимального развития речевых навыков студентов необходимо продумывать и уделять максимум внимания на планирование интересных и разнообразных занятий, уменьшая время на переписывание. Разработки могут послужить материалом для дальнейших исследований применения цифровых технологий в обучении индийских студентов медицинской направленности на занятиях по английскому языку.

Заключение

Изучение ряда работ исследователей и проведение педагогического эксперимента даёт возможность констатировать, что целью педагогики высшего образования в нынешнее время является искоренение низкой заинтересованности студентов к изучению иностранных языков на неязыковых факультетах. Благодаря интернет-ресурсам и мультимедийным технологиям при изучении иностранных языков повышается мотивация и активность студентов, легче воспринимается устная речь, понимание аутентичных текстов, изучение грамматических правил. Учитывая разные уровни речевых навыков индийских студентов, преподавателям иностранных языков необходимо творчески подходить к планированию хода занятия. Нынешнее поколение привыкло получать информацию через социальные сети, большую часть времени проводить в виртуальном мире, поэтому включение цифровых технологий в учебный процесс несомненно помогает подготовить компетентного специалиста в его профессиональной сфере.

Литература

1. Ахметжанова Г.В., Юрьев А.В. Цифровые технологии в образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 334 – 336.
2. Булганина С.В., Лебедева Т.Е., Хозерова Т.П., Шкунова А.А. Преимущества и возможности использования дистанционных технологий средствами среды Moodle в контексте смешанного обучения // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. Вып. 5 (24). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-vozmozhnosti-ispolzovaniya-distantsionnyh-tehnologiy-sredstvami-sredy-moodle-v-kontekste-smeshannogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 18.07.2022)

3. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 1 (40). С. 83 – 91.
4. МИНОБРНАУКИ РОССИИ. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/34106/> (дата обращения: 18.07.2022)
5. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107 – 113.
6. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 5 (78). С. 353 – 355.
7. Погуляев Ф.В. Методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. 2017. Т. 2. Вып. 3 (167). С. 63 – 71. (Серия: Гуманитарные науки).
8. Самойленко М.А., Тишина Ю.В. Использование компьютерных технологий при составлении упражнений для обучения иностранным языкам студентов лингвистических специальностей // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). С. 43 – 54.
9. Соловьева И.Ю., Фомина И.В. Изменение вектора образовательных стратегий при обучении иностранным языкам в вузе: от стратегий обучения к стратегиям изучения // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сб. научн. трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19-20 февраля 2019 г.). Ч. 1. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2019. С. 144 – 150.
10. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 84 – 88.
11. Тюнина О.И., Япрынцева О.А., Дорохов Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных студентов на языке-посреднике // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сб. научн. трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19-20 февраля 2019 г.). Ч. 1. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2019. С. 357 – 362.
12. Уринцов А.И., Староверова О.В., Свиридова Е.С., Епифанов Г.М. Государственная политика РФ, направленная на развитие образования в условиях цифровой экономики // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2018. Т. 14. № 4. С. 842 – 850.

References

1. Ahmetzhanova G.V., Jur'ev A.V. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. T. 7. № 3 (24). S. 334 – 336.
2. Bulganina S.V., Lebedeva T.E., Hozerova T.P., Shkunova A.A. Preimushhestva i vozmozhnosti ispol'zovaniya distancionnyh tehnologij sredstvami sredy Moodle v kontekste smeshannogo obuchenija. Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2014. Vyp. 5 (24). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-vozmozhnosti-ispolzovaniya-distantsionnyh-tehnologiy-sredstvami-sredy-moodle-v-kontekste-smeshannogo-obuchenija/viewer> (data obrashhenie: 18.07.2022)
3. Kozlova N.Sh. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 2019. Vyp. 1 (40). S. 83 – 91.
4. MINOBRNAUKI ROSSII. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/34106/> (data obrashhenija: 18.07.2022)
5. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizacija i cifrovizacija obrazovanija: ponjatija, tehnologii, upravlenie. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. № 8. S. 107 – 113.
6. Petrova N.P., Bondareva G.A. Cifrovizacija i cifrovye tehnologii v obrazovanii. Mir nauki, kul'tury i obrazovanija. 2019. № 5 (78). S. 353 – 355.
7. Poguljaev F.V. Metodicheskie funkicii video-podkastov v obuchenii inostrannomu jazyku. Vestnik Tambovskogo universiteta. 2017. T. 2. Vyp. 3 (167). S. 63 – 71. (Serija: Gumanitarnye nauki).
8. Samojlenko M.A., Tishina Ju.V. Ispol'zovanie komp'juternyh tehnologij pri sostavlenii uprazhnenij dlja obuchenija inostrannym jazykam studentov nelingvisticheskikh special'nostej. Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 3 (774). S. 43 – 54.
9. Solov'eva I.Ju., Fomina I.V. Izmenenie vektora obrazovatel'nyh strategij pri obuchenii inostrannym jazykam v vuze: ot strategij obuchenija k strategijam izuchenija. Innovacionnye tehnologii obuchenija inostrannomu jazyku v vuze i shkole: realizacija sovremennyh FGOS: sb. nauchn. trudov po materialam Chetvertoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Voronezh, 19-20 fevralja 2019 g.). Ch. 1. Voronezh: Izdatel'skij dom VGU, 2019. S. 144 – 150.

10. Strekalova N.B. Riski vnedrenija cifrovih tehnologij v obrazovanie. Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija. 2019. T. 25. № 2. S. 84 – 88.

11. Tjunina O.I., Japrynceva O.A., Dorohov E.V. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obuchenii inostrannyh studentov na jazyke-posrednike. Innovacionnye tehnologii obuchenija inostrannomu jazyku v vuze i shkole: realizacija sovremennyh FGOS: sb. nauchn. trudov po materialam Chetvertoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Voronezh, 19-20 fevralja 2019 g.). Ch. 1. Voronezh: Izdatel'skij dom VGU, 2019. S. 357 – 362.

12. Urincov A.I., Staroverova O.V., Sviridova E.S., Epifanov G.M. Gosudarstvennaja politika RF, napravlennaja na razvitie obrazovanija v uslovijah cifrovoj jekonomiki. Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2018. T. 14. № 4. S. 842 – 850.

*Belyaeva L.V., Lecturer,
Mari State University*

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING INDIAN STUDENTS IN ENGLISH CLASSES IN HIGHER EDUCATION BASED ON THE PRIORITY 2030 PROGRAM

Abstract: this article discusses the use of digital technologies in teaching Indian students in English classes in the realities of the present time. Digital technologies widely used in higher schools bring their results in the development of such a discipline as "Foreign language" for 1st-year students of non-linguistic faculties.

Objective: to prove an increase in the effectiveness of teaching in English classes at higher school in combination with digital technologies.

Methods: observation, questionnaire, pedagogical experiment.

Results: The experience of introducing digital technologies in conducting English classes confirms the effectiveness of the active use of the electronic information and educational environment of higher education, online technologies and Internet resources in the process of educational activities.

Conclusions: The author substantiates the expediency of using digital technologies in learning English on the basis of the Priority 2030 program to expand the opportunities for improving the professional communication skills of future medical graduates.

Keywords: digitalization, english, digital technologies, indian students, high school

*Будникова О.С.,
Центр «Предуниверсарий МАИ»,
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСКОГО И НРАВСТВЕННОГО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается влияние творческих видов деятельности на формирование нравственных качеств личности обучающихся на уроках английского языка в школе. Основным фокусом статьи является выявление особенностей творчества и принципов их воздействия на нравственную сферу личности. Целью исследования автор обозначил выявление таких особенностей творческой деятельности, которые способствуют развитию нравственного мира ребенка в рамках предмета “английский язык”. Поиск понятия “творчество”, выявление особенностей творческой деятельности, подбор содержания, приемов и типов упражнений на уроках английского языка, определение условий творческой работы в рамках урочной деятельности упоминаются среди задач работы. Среди особенностей отмечается рефлексивный характер творческой деятельности, способствующий самопознанию личности. Также было выявлено, что процесс творчества и предметы искусства имеют глубинное эмоциональное воздействие на творца и созерцателя. Другой отличительной особенностью творчества является его социальный характер. В статье представлены наиболее продуктивные формы работы с иноязычным художественным текстом, как материальным воплощением творчества. В качестве примера подобной работы взят сюжет романа У. Голдинга «Повелитель мух». Автор обозначил психолого-педагогических условия воплощения творческих форм работы в урочной деятельности.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, нравственные качества, духовность, художественный текст

Введение

Влияние творческой деятельности на личность представляет интерес для педагогической, психологической, философской наук. В психологии благотворное влияние творчества на изменение личностных характеристик личности ребенка отмечалось многими отечественными и зарубежными авторами (К. Роджерс, Е. Торренс, К. Тэкэкс, Кэттэл, И. Шеир, Ф.Т. Готвалд, В. Ховланд, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Л.И. Божович, А.М. Матюшкин, Р.В. Габдреев, Новлянская З.Н., А.А. Мелик-Пашаев, Г.Н. Кудина, М.Т. Гогожина) [8, с. 8]. В педагогической науке на творческий характер педагогической деятельности, а также способность педагога создавать творческую среду для детского коллектива обращали внимание Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский. В философии вопросы творчества волновали А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовского и др.

Несмотря на разработанность проблемы современной школе принято считать, что творческий характер имеют предметы только художественно-эстетического цикла. Мы это связываем с однобоким трактованием понятия “творчество”. Духовное же развитие ребенка ассоциируется с изучением словесности в ее различных формах. Но развитие творческого потенциала в рамках указанных дисциплин не гарантирует достаточного уровня сформированности нравственных качеств у ребенка. В связи с этим **актуальным** является поиск методов и форм работы, способствующих нравственному развитию личности, на уроках иностранного языка в школе.

Целью нашего исследования является выявление таких особенностей творческой деятельности, которые способствуют развитию нравственного мира ребенка в рамках предмета “английский язык”.

Цель исследования определяет **задачи**:

- дать определение понятию “творчество”;
- выявить особенности творческой деятельности, влияющие на формирование нравственных качеств личности;
- подобрать содержание, приемы и типы упражнений на уроках английского языка творческой направленности;
- обозначить условия творческой работы в рамках урочной деятельности.

Для решения задач и достижения цели исследования нами были использованы следующие **методы**: анализ, абстрагирование.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты пополняют теоретико-методологическую базу изучения взаимосвязей творческой деятельности и нравственного совершенствования личности в урочной деятельности.

Исследование несет **практическую значимость** для педагогов-практиков, а также для педагогов-исследователей, работающих над проблемой нравственного воспитания современного поколения.

Новизна исследования заключается в соотнесении психологических теорий, объясняющих положительное влияние творческой деятельности и педагогических приемов.

Основная часть

Несмотря на глубинные психолого-педагогические исследования феномена “творчество” до сих пор в науке нет единого определения понятия “творчество”. Также наблюдается некая неоднозначность в определении категорий: креативность, творческая деятельность, творчество, искусство. Например, в психологии еще а 60-х годах было разработано более 60 определений креативности, предприняты попытки их систематизации (К.А. Торшина) [8, с. 23].

Карл Р. Роджерс определяет творческий процесс как “получение в процессе деятельности нового нестандартного продукта, возникшее из уникальности индивида с одной стороны и материала, событий, людей или обстоятельств его жизни, с другой стороны” [5, с. 228].

С философской точки зрения взаимосвязь творческого и духовного исследовала Н.А. Некрасова, наделяя творческую деятельность, как и К.Р. Роджерс, индивидуальным характером. «Творчество – это не особая область деятельности, а любой акт самостоятельности. Смысл творчества – это открытие нового личностного смысла» [3, с. 138].

Вслед за Платоном (“...творчество – понятие широкое. Все, что вызывает переход от небытия в бытие – творчество, и, следовательно, создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей – творцами”) в своем исследовании Н.А. Некрасова признает наличие творческого начала у каждого индивида: “Творчеством в виде потенциала обладает каждый человек. Оно не является достоянием избранных натур” [3, с. 138].

Поясним, что целью нашей работы не является поиск наиболее адекватной формулировки понятий “творчества”, “творческой деятельности”, “креативности”. Под творчеством мы понимаем свойство личности, присущее всем людям, отличительной особенностью которого является способность создавать новое. Другими словами, в “изобретении велосипеда” есть место творчеству, если для создателя “велосипед” неизведанное поле деятельности. Основной фокус нашей работы направлен на выявление особенностей явления “творчество”, которые могут быть использованы в педагогической практике учителями для формирования нравственных качеств обучающихся.

Исследуя особенности взаимосвязи творческого процесса и развития личности, мы обнаружили, что ряд авторов приходит к мнению, что в процессе творчества или созерцания искусства личность обращается к внутренней рефлексии. Так, в XX веке широкое распространение получила теория вчувствования (нем. *Einfühlung*) Ф.Т. Фишера, согласно которой не произведение искусства возбуждает чувства у наблюдателя, а наблюдатель переносит свои внутренние переживания в предмет. В период такого вчувствования личность переживает глубокие эстетические и нравственные переживания: “Такова природа нашей души, – говорит Фишер, – что она всецело вкладывается в явления внешней природы или в формы, созданные человеком, приписывает этим явлениям, у которых нет ничего общего с каким-либо выражением, известные настроения, с помощью произвольного и бессознательного акта переходят со своим настроением в предмет. Это ссуда, это вкладывание, это вчувствование души в неодушевленные формы и есть то, о чем главным образом идет речь в эстетике” [1, с. 211].

Карл Р. Роджерс отмечает, что основным источником творчества является “человеческое стремление к самоактуализации, к реализации своего потенциала” [5, с. 229]. Определяя нестандартность сущностью творческого процесса, ученый утверждает, что продукт творчества может нести или не нести социальную ценность в настоящий период, но не должен подвергаться оценке.

Современная наука также подчеркивает рефлексивный характер творческой деятельности: “Высшим видом творчества является самопознание, то есть самосознание человеком самого себя. Именно этот процесс можно определить как собственно духовный, как действительно творческий... Человек не может себя познать непосредственно. Он может это сделать только со стороны, выйдя за свои пределы, он способен познать себя лишь косвенно, через проявление своей сущности в оном” [3, с. 224].

Л.С. Выготский глубоко исследовал природу эмоционального отклика личности при соприкосновении с материальными предметами культуры. Особое место ученый отводил эстетическому чувству, называя его “умным” и тем самым подчеркивая глубину воздействия на эмоциональную и интеллектуальную сферы личности: “Вместо того, чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии” [1, с. 226].

С точки зрения педагогической науки, стимулирование эмоциональной сферы ребенка является эффективным приемом формирования нравственных качеств, который нашел отражение в работе многих педаго-

гов, в том числе В.А. Сухомлинского: «Чувства – это кровь, плоть и сердце моральной убежденности, принципиальности, силы духа; без чувств нравственность превращается в сухие, бесцветные слова, способные воспитать лицемеров» [7, с. 170]. Среди средств педагогического стимулирования, воздействующих на эмоциональный мир ребенка выделяются: игру, возможные варианты викторин, соревнования (Н.П. Аникеева, О.С. Газман, Б.Т. Леухин, Б.Т. Лихачев, З.И. Равкин, К.Д. Юрьева, С.А. Шмаков, Г.А. Шпона, М.Г. Яновская); средства искусства (З.И. Равкин, Г.И. Щукина, М.В. Юрьева); проблемно-поисковые ситуации и эмоционально-образные средства (средства искусства, художественную литературу, творчество детей) (М.Г. Яновская) [9].

Объективированное проявление актов творчества мы привыкли видеть в форме материального культурного наследия, которое отражает социальный характер творчества («личность творит на основе усвоения того, что ранее творили другие личности» [3, с. 138]), Посредством созданного предмета творец обращается к обществу, вступает в согласие или противоречие с его нормами, нравственными ценностями, традициями и т. д. Таким образом, социальный характер творческой деятельности отражает стремление к нравственному совершенствованию.

Итак, отличительными особенностями творчества, отражающими воспитательный потенциал для педагогической деятельности, являются: 1) *глубокое воздействие на эмоциональную сферу личности*; 2) *социальный характер*; 3) *рефлексивный характер*.

Учитывая данные особенности творческого процесса, а также его материальных продуктов, целесообразно полагать, что *применение творческих видов работ при изучении художественного текста на уроках английского языка может служить импульсом для самотворчества личности, а значит для ее нравственного самосовершенствования*.

В исследованиях отечественной педагогической науки выявлено, что художественный текст как явление искусства, продукт творчества обладает суггестивной (внушающей функцией). Художественный образ воздействует на сознание, подсознание и сверхсознание субъекта, рождает ассоциации, осознанное и неосознанное отождествление или противопоставление себя с героями произведения. Содержательная основа художественного текста сама по себе обладает большим воспитательным потенциалом, т. к. точкой воздействия является творческое воображение. Воздействуя на эмоциональную сферу человека, оно рождает истины, нравственные идеалы, расширяет духовный мир человека. Художественная истина закрепляется в эмоциональной памяти человека и переходит в нравственное убеждение. Исследователи отмечают, что даже репродуктивные формы работы с художественным текстом обладают большим воспитательным потенциалом: «Можно считать установленным, что, в своих существенных чертах, эти два процесса совпадают: восприятие и понимание художественного творчества есть повторение процесса творчества. Душевный строй в обоих актах одинаков. Иначе мы не могли бы, так сказать, откликнуться на создание художника, не могли бы понять и прочувствовать его», – считает Д.Н. Овсяннико-Куликовский [4, с. 82].

В психолого-педагогической практике этот феномен был объяснен Л. С. Выготским, который назвал это «законом реальности чувств», смысл которого заключается в следующем: «все фантастические и нереальные наши переживания, в сущности, протекают на совершенно реальной эмоциональной основе. Таким образом, мы видим, что чувство и фантазия являются не двумя друг от друга отдельными процессами, но, в сущности, одним и тем же процессом, и мы вправе смотреть на фантазию как на центральное выражение эмоциональной реакции [1, с. 220].

Основываясь на изученной научной литературе, а также на личном педагогическом опыте выделим наиболее эффективные (с точки зрения формирования нравственных качеств обучающихся) варианты творческой работы с художественным текстом.

В методике преподавания иностранного языка традиционно выделяют три этапа работы с текстом: *предтекстовый, текстовый, послетекстовый*. На каждом этапе перед учителем стоит определенный блок предметных и воспитательных задач.

Так, на предтекстовом этапе необходимо: 1) подобрать наиболее эффективные способы возбуждения и удержания внимания ученика к проблеме его нравственного самосовершенствования в рамках изучения иностранного языка; 2) активизировать фоновые языковые и социокультурные знания, а также приобретенные речевые навыки. На втором этапе работы с текстом перед учителем стоят следующие задачи: 1) развитие эмоционального интеллекта обучающихся путем погружения в эмоциональный мир героев; 2) развитие навыков интерпретации текста; 3) обеспечить усвоение языкового материала и формирование языковых навыков с помощью адекватно составленных языковых упражнений. На заключительном, послетекстовом этапе следует научить использовать текст в качестве языковой и содержательной основы для: 1) развития умений письменной и устной речи; 2) анализа нравственных проблем современного общества, детской группы, личности и т.д.

Приведем возможные формы и типы заданий, направленные на формирование нравственных качеств обучающихся на примере работы с англоязычным текстом романа У. Голдинга “Повелитель мух” (англ. *Lord of the Flies*).

На предтекстовом этапе для достижения поставленных целей мы предлагаем организовать рабочие группы для выполнения мотивационного задания, где обучающимся предлагается ответить на следующие вопросы:

- Составь список вещей, которых тебе бы не хватало больше всего на необитаемом острове.
- Организовали бы вы группу/ общину со своими одноклассниками? Или ты предпочитаешь жить один? Почему?
- Были бы какие-то правила или обязанности у участников группы? Какие?
- Нужны ли правила на необитаемом острове без взрослых?
- Будет ли у вашей группы общая цель? Если да, то какая? Почему нужна/не нужна цель в жизни?

В качестве языковых фокуса текстового этапа могут подобраны материалы согласно тематическому плану курса английского языка в школе. Например, описание персонажей с употреблением сравнительной степени многосложных прилагательных и др. Также могут быть использованы традиционные формы чтения (поисковое чтение или изучающее). Однако, на этом этапе педагогам-предметникам важно помнить, что контроль усвоения языкового материала не должен вытеснять процесс погружения во внутренний мир героев. С этой целью мы предлагаем на данном этапе использовать метод чтения “Зигзаг”, который позволит сократить время на выполнение заданий репродуктивного характера и посвятить время развитию навыков интерпретационного чтения или воспитывающего чтения по методу А.М. Левидова.

Заключительный этап работы с текстом предполагает развитие у обучающихся умения использовать полученную информацию в самостоятельной работе. На данном этапе мы предлагаем творческие типы работы с текстом (написание альтернативного финала истории, предугадывание конца главы или романа, воспроизведение диалогов героев в различных вариациях, перемещение персонажей в другой исторический период или ситуацию, разыгрывание языковых ситуаций и др.).

Подобные формы работы не только приобщают ребенка к мировому художественному наследию литературы, которое само по себе, как мы выяснили, обладает воспитывающим потенциалом, но также отражают созидательный характер творческой деятельности, склоняют ребенка к рефлексии своего нравственного мира.

Для обеспечения готовности личности ребенка к творческой работе на уроке необходимо соблюдать следующие условия. В том смысле мы полностью разделяем мнение Карла Р. Роджерса, который заявляет *психологическую безопасность* как главное условие, располагающее к рефлексивному, созидательному творчеству. Психологическая безопасность может быть достигнута при отсутствии внешней оценки творческого акта, эмпатийном понимании и осознании ценности личности ребенка взрослым.

В педагогической науке это условие также отражено в гуманистическом подходе к воспитанию обучающихся, а именно в принятии безусловной ценности личности ребенка. По мнению психолога такой подход способствует снижению уровня ригидности ребенка, стимулирует поиск новых способов самоактуализации. Отсутствие внешней оценки продукта творчества допускает выражение реакции учителя или коллег на продукт, но не мешает формированию собственного локуса оценки.

Следующим условием созидательного творчества является предоставление обучающимся *психологической свободы* в ее символическом выражении. Реальное выражение всего спектра чувств или желаний может быть социально-неодобряемо, однако, символическая свобода подразумевает ответственность, а вместе с ней “развитие надежного внутреннего локуса оценки”, – пишет Карл Р. Роджерс [5, с. 235-237].

В. Гумбольдт также полагал, что свобода деятельности является необходимым условием духовного роста личности, источником творчества: “В среде свободных людей возникает соревнование, и лучшие воспитатели появляются там, где их судьба зависит от успеха их деятельности” [2, с. 81].

Заключение

Феномен творчества – явление, которое представляет интерес для педагогической, психологической, философской, эстетики и др. наук. Однако, большой объем накопленной теоретико-методологической базы не исключает пробелов в концептуальном познании творчества.

Несмотря на противоречия, наблюдаемые в научных концепциях, посвященных проблеме творчества, единым является утверждение, что оно имеет положительное влияние на личность. В связи с этим, для педагогики как науке о воспитании человека, представляет интерес поиск творческих форм работы в школьной практике.

Для подбора наиболее адекватного содержания и форм работы в урочной деятельности, нам представляется необходимым выявление особенностей творчества и принципов их воздействия на нравственную сфе-

ру личности. Изучив научную литературу по данному вопросу, мы выделили особенности творческой деятельности, на основе которых может быть подобрано адекватное содержание обучения и определены эффективные формы работы. Мы пришли к выводу, что творчество имеет: 1) глубокое воздействие на эмоциональную сферу личности; 2) социальный характер; 3) рефлексивный характер.

Согласно указанной логике исследования, использование художественного теста на уроках иностранного языка обладает богатым воспитательным потенциалом. Во-первых, текст – центральная единица обучения в школе, во-вторых, художественный текст как объективизированный результат творческой деятельности воплощает все указанные особенности феномена творчества. Также художественный текст является богатым источником форм и приемов работы, направленных на нравственное совершенствование личности обучающихся, а также на формирование навыков устной и письменной речи. В статье также предложены продуктивные методы и приемы работы с текстом на уроке.

Результаты проведенной работы помогают расширить теоретико-методологическую базу изучения проблем педагогического и этического характера, представляют один из возможных путей формирования ценностных основ личности в школе.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. Москва: Эксмо, 2019. 228 с. (Великие идеи).
2. Зотова О.А. Эволюция идей духовно-нравственного воспитания в педагогике Германии конца XVIII – начала XX вв. Ульяновск : УлГТУ, 2012. 151 с.
3. Некрасова Н.А. Феномен духовности: бытие и ценность: дис. ... д-ра филос. наук. Иваново, 2002. 313 с.
4. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Психология мысли и чувства: Введение в ненаписанную книгу по психологии умственного творчества. М.: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2012. 176 с. (Из наследия мировой психологии).
5. Роджерс Карл Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию. М.: ИОИ, 2017. 240 с.
6. Сахаров В.А. Эмоциональные стимулы нравственного развития личности ребенка в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского // Новые российские гуманитарные исследования. 07.09.2009. URL: <http://www.nrgumis.ru/articles/142/> (дата обращения: 22.07.2022)
7. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 1. / сост.: О.С. Богданова, В.З. Смаль; редкол.: Н.П. Кузин (гл. ред.) и др.; предисловие Н.П. Кузина, А.Г. Дзeverина. С. 7 – 24.; АПН СССР. Москва: Педагогика, 1979-1981. 22 см
8. Шафикова Г.Р. Взаимосвязь креативного и нравственного становления личности подростка: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. 208 с.

References

1. Vygotskij L.S. Psihologija iskusstva. Moskva: Jeksmo, 2019. 228 s. (Velikie idei).
2. Zotova O.A. Jevoljucija idej duhovno-nravstvennogo vospitanija v pedagogike Germanii konca XVIII – nachala XX vv. Ul'janovsk : UIGTU, 2012. 151 s.
3. Nekrasova N.A. Fenomen duhovnosti: bytie i cennost': dis. ... d-ra filos. nauk. Ivanovo, 2002. 313 s.
4. Ovsjanniko-Kulikovskij D.N. Psihologija mysli i chuvstva: Vvedenie v nenapisannuju knigu po psihologii umstvennogo tvorcestva. M.: Knizhnyj dom “LIBROKOM”, 2012. 176 s. (Iz nasledija mi-rovoj psihologii).
5. Rodzhers Karl R. Stanovlenie lichnosti: Vzgljad na psihoterapiju. M.: IOI, 2017. 240 s.
6. Saharov V.A. Jemocional'nye stimuly npravstvennogo razvitija lichnosti rebenka v pedagogicheskom nasledii V.A. Suhomlinskogo. Novye rossijskie gumanitarnye issledovanija. 07.09.2009. URL: <http://www.nrgumis.ru/articles/142/> (data obrashhenija: 22.07.2022)
7. Suhomlinskij V.A. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 3-h t. T. 1. sost.: O.S. Bogdanova, V.Z. Smal'; redkol.: N.P. Kuzin (gl. red.) i dr.; predislovie N.P. Kuzina, A.G. Dzeverina. S. 7 – 24.; APN SSSR. Moskva: Pedagogika, 1979-1981. 22 sm
8. Shafikova G.R. Vzaimosvjaz' kreativnogo i npravstvennogo stanovlenija lichnosti podrostka: dis. ... kand. psihol. nauk. Kazan', 2000. 208 s.

*Budnikova O.S.,
MAI Preuniversity Center,
Moscow Aviation Institute (National Research University)*

**THE CONNECTION BETWEEN CREATIVITY AND MORALITY
AT THE LESSONS OF ENGLISH LANGUAGE**

Abstract: the influence of creative types of work on formation of moral qualities of students at the lessons of English is investigated in the article. The article is mainly focused on investigating the features of creativity and its principles of affecting the personal morality. The author names the purpose of research that can be defined as detecting those features of creative work, that help to develop the moral qualities of children at the lessons of English language. Searching for the definition on the word “creativity”, defining the features of creative work, choosing the content, methods and types of exercises at the lessons of English language, defining the circumstances of work at the lessons are mentioned as the tasks of the research. The reflexive nature of creative work, that contributes to the personality’s self-knowledge, has been discovered. It was also found out that the process of creative work and works of art have a great emotional impact on creators and audience. Another characteristic feature of creativity is its social one. The most productive types of work with the foreign fictional text, as a work of art, are represented. The plot of the novel “Lord of the Flies” by William Golding is used as an example. The author represents the pedagogical and psychological rules for creative types of work at the school lessons.

Keywords: creativity, creative work, moral qualities, morality, fiction

*Галиахметова А.Т., кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский государственный энергетический университет*

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ПОДХОДА К СУЩНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПОНЯТИЯ «ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ» И МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ДАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация: в качестве внешних условий повышения качества образования в настоящее время в вузах рассматривается переход от знаниевой к компетентностной парадигме обучения и эффективное формирование и развитие у студентов – будущих специалистов – функциональной грамотности.

В настоящее время глобальная и информационная компетентность являются ведущими компонентами функциональной грамотности. Ключевая задача вузов всех стран – формирование и развитие у будущих специалистов глобальных компетенций.

В современных условиях тотальных санкций против России ряд ученых и практиков считает, что работа над формированием и развитием глобальных компетенций в нашей стране не имеет существенного значения. Это не совсем верный подход. Президент Владимир Путин в своем выступлении заявил, что Россия не будет изолироваться ни в экономике, ни в социальной сфере. Если западноевропейские страны отказываются от взаимодействия с Россией, то вектор нашего сотрудничества и интеграции будет обращен на другие страны мира, и в первую очередь, на Восток (Китай и Индию).

Для нас важное значение имеют не только практика взаимодействия России с КНР в области экономики и других сферах, но и теоретико-методологические подходы ученых и практиков Китая к исследованию различных педагогических проблем, в т.ч. проблемы развития глобальных компетенций студентов вузов.

При реализации опыта зарубежных образовательных учреждений во формированию и развитию глобальных компетенций у будущих специалистов в практику деятельности вузов России мы, безусловно, должны воспользоваться также и опытом Китая.

В данной статье рассмотрим основные положения теоретических основ и результатов исследований китайских коллег по данному направлению.

Ключевые слова: повышение качества образования, глобальная компетентность, глобальные компетенции, студенты вузов, Китай, функциональная грамотность, структура (компоненты) глобальной компетентности, содержание глобальной компетенции, модели формирования и развития глобальных компетенций, реализация зарубежного опыта развития глобальных компетенций

Введение

Актуальность

«В современных условиях развития общества и перехода на системно-деятельностный и компетентностный подходы важно не столько быть вооруженным знаниями, сколько уметь добывать знания, применять их на практике, уметь решать традиционные и глобальные проблемы в профессиональной деятельности и в других сферах жизнедеятельности» [1].

В связи с этим эффективным средством подготовки специалистов является деятельность по формированию и развитию у обучаемых глобальных компетенций.

Изученность данной темы

За рубежом проблемами разработки и внедрения методов и технологий формирования и развития глобальных компетенций осуществляли британские педагоги Г. Битхем, Л.МакГил, А. Литлджон [2]; американские ученые У. Хантер, Г. Уайт [3], Д. Дедорф [4] и др. Они определили сущностную характеристику понятий «глобальная компетентность» и «глобальные компетенции», осуществили разработку алгоритмов их диагностики, а также рассмотрели вопросы оценивания уровня сформированности глобальных компетенций у студентов вузов.

Отечественные ученые Коваль Т.В. [5], Шайдуллина Г.Ф., Миханова О.П., Гурье Л.И., Королькова Е.С., Дюкова С.Е., Лазебникова А.Ю. и др. исследовали глобальные компетенции, формируемые в процессе образования учащихся и студентов. Результатом их работы является описание базовых элементов и структуры глобальной компетентности, результатом работы Коваль Т.В. является также обобщение элементов глобальных компетенций в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Несмотря на ряд исследований проблемы формирования глобальных компетенций, изученность данной темы в настоящее время является недостаточной.

Анализ современных научно-педагогических исследований по вопросам формирования глобальных компетенций студентов свидетельствует о недостаточной реализации опыта зарубежных образовательных

учреждений в деятельности отечественных вузов. Таким образом, **целесообразность разработки темы** очевидна, она связана с необходимостью изучения и реализации зарубежного опыта (в т.ч. опыта работы вузов Китая) в деятельности отечественных вузов по развитию глобальных компетенций студентов.

Цель исследования: а).изучить теоретические основы становления и развития понятия «глобальные компетенции»; б). современные подходы формирования и развития глобальных компетенций в Китае.

Задачи исследования:

- Уточнить сущность понятия «глобальные компетенции» и определить особенности их формирования и развития у студентов вузов Китая.

- Изучить модели формирования и развития глобальных компетенций у студентов вузов КНР.

Научная новизна работы заключается в том, что:

- уточнено содержание понятия «глобальная компетенция» как интегральной способности;
- уточнены представления об особенностях формирования и развития глобальных компетенций у будущих специалистов в Китае;
- изучены и теоретически обоснованы современные модели формирования и развития глобальных компетенций в КНР;

Теоретическая значимость исследования состоит в изучении и дополнении теории профессионального образования научными представлениями о возможности и подходах эффективного формирования и развития глобальных компетенций у студентов вузов Китая с учетом специфики страны и рассмотрении возможности реализации данного опыта в деятельности отечественных вузов;

Практическая ценность исследования заключается в том, что результаты изучения процесса формирования и развития глобальных компетенций у студентов вузов Китая позволят реализовать данный опыт в деятельности отечественных вузов и значительно повысить качество и эффективность образовательного процесса.

Основная часть

Большинство исследователей глобальную компетентность определяют как «...компонент функциональной грамотности специалиста, представляющий собой способность определять и решать профессиональные, а также местные, региональные, международные глобальные проблемы» [8]. Глобальная компетентность имеет собственное предметное содержание, ценностную основу. Это компонент, нацеленный на формирование универсальных умений (компетенций) и личностных качеств.

Таким образом, формирование глобальных компетенций обеспечивает не только решение глобальных проблем различного уровня, но и кардинальное повышение образовательной и профессиональной компетентности специалиста и его личностное развитие.

Ряд ученых США и Европы понятие «глобальная компетентность» определяет как многомерную способность, которая включает в себя **три компетенции:**

- а) изучать глобальные и межкультурные проблемы;
- б) понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения;
- в) успешно и уважительно взаимодействовать с представителями других культур» [3].

Некоторые ученые указанные компетенции дополняют четвертой – принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития, т.е. «понятие «глобальная компетентность» определяется как 4-х компонентная структура [9].

Китайский подход, а также в целом восточный подход, к рассмотрению понятий «глобальная компетентность» и «глобальная компетенция» отличаются от американских и европейских идей следующим

На Востоке, в том числе, в Китае образование неразрывно связано с целью достижения «самосовершенствования»[10]. Достижение самосовершенствования требует, чтобы человек посвятил себя обучению и культивировал востребованные в китайском обществе такие ценности как честность, трудолюбие, концентрация целей, креативность, настойчивость и милосердие [11].

В Китае глобальная компетентность рассматривается как процесс и результат становления личности:

- нравственно и интеллектуально развитой;
- владеющей знаниями о мировой и отечественной культуре, межкультурных проблемах;
- владеющей китайскими традициями и практикой в образовании;
- имеющей склонности к исследованию творческой деятельности, состраданию к другим людям, вежливости и заботе во взаимодействии [12].

Ряд исследователей в Китае изучаемое понятие рассматривают следующим образом.

Глобальная компетентность – это процесс и результат пожизненного самосовершенствования:

1) четырех наклонностей (способностей) личности:

- а) понимать мир внутри и за пределами своего окружения, понимать его проблемы и перспективы (знания);
- б) изучать мир, глобальные и межкультурные проблемы, проводить исследования, организовывать творческую деятельность (умения, навыки);
- в) формировать положительное восприятие и отношение к изученным объектам (отношения);
- г) гармонично общаться, взаимодействовать с другими людьми, представителями других культур, чтобы помочь построить лучшее общество (ценности), **а также**

2). следующих качеств (ценностей): честность, трудолюбие, настойчивость, милосердие и др.

«Глобальная компетентность в китайском контексте – это объединение, т.е. интеграция когнитивных (знаниевых) и нравственных наклонностей (способностей) личности» [13].

Основные современные модели развития глобальных компетенций у студентов вузов Китая:

1). Модель развития у студентов вузов глобальных компетенций на основе интернационализации образования.

2). Модель развития у студентов вузов глобальных компетенций на основе информатизации образования.

«Интернационализация образования – это процесс, сущность которого заключается во введении международного компонента во все функциональные сферы вуза: в учебную, исследовательскую и административную» [7, 11].

Основными формами являются обучение за границей и приглашение на учебу иностранных студентов и аспирантов.

Интернационализация образования обеспечивает:

1. Повышение уровня владения студентами вузов иностранными языками (важного компонента глобальной компетентности).
2. Разработку и реализацию качественных образовательных программ, позволяющих вузу найти свою сферу и предлагать там образовательные услуги, в том числе в сфере изучения глобальных и межкультурных проблем и их разрешения.
3. Сотрудничество с зарубежными вузами (закрывающимися в формирования и развития глобальных компетенций студентов).
4. Возможность активного изучения опыта международной деятельности по анализу и решению различных проблем, в том числе глобальных и межкультурных.
5. Развитие глобальных компетенции студентов, анализ состояния эффективности формирования и развития у студентов данных компетенций, определению целей, задач, принципов организации данной работы и т.д.

«Информатизация образования – это комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационных технологий, средств и продукции» [7, 11].

Информатизация образования позволяет реализовать:

- неограниченные возможности сбора, хранения, передачи, анализа и применения информации о глобальных проблемах;
- непрерывность и доступность образования и профессионального развития на протяжении всего активного периода жизни;
- личностно-ориентированное развитие глобальных компетенций студентов вузов;
- дополнительное и опережающее обучение по развитию данных компетенций;
- значительное расширение и улучшение организационного обеспечения образовательного процесса по повышению глобальной компетентности будущих специалистов (виртуальные Центры глобальной компетентности, лаборатории, университеты и т.п.);
- повышение активности субъектов в организации учебного процесса;
- создание единой информационно-образовательной среды для повышения межкультурной компетентности не только региона, но и страны и т.д.

Выводы

Таким образом, проведен анализ источников и сбор материалов по развитию глобальных компетенций студентов зарубежных вузов, в т.ч. КНР. На этой основе определены особенности, специфика Китая в решении данной проблемы. Опыт работы вузов Китая по развитию у студентов глобальных компетенций может быть востребованным. в деятельности вузов различных стран, в т.ч. отечественных.

Литература

1. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 112 – 123.
2. Beetham H., McGill L., Littlejohn A. Thriving in the 21st century: Learning literacies for the digital age (LiDA project). Glasgow, UK: the Caledonian Academy, Glasgow Caledonian University, 2009; Binkley M., Erstad O., Herman J. et al. Defining twenty first century skills // Assessment and teaching of 21st century skills / eds. P. Griffith, B.McGaw, E. Care. New York, NY, 2010. P. 17 – 66.
3. Hunter W. D., White G. P., Godbey G. C. What Does It Mean to be Globally Competent? // Journal of Studies in International Education. 2006. № 10 (3). P. 267 – 285.
4. Deardorff Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. № 3. P. 241 – 266.
5. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Как оценивать умения учащихся в сфере глобальных компетенций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 208 – 217.
7. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Концептуальная рамка глобальных компетенций: к постановке проблемы // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: Сборник научных статей. Под редакцией А.А. Сорокина. 2019. С. 378 – 382.
8. Mazumder A. Making Of A Global Engineer: Culture And Technology // Annual Conference & Exposition. Austin, Texas. 2009. P. 5 – 13.
9. Zhou M. Tracking the Historical Development of China's Positive and Preferential Policies for Minority Education: Continuities and Discontinuities // Affirmative Action in China and the US. Palgrave Macmillan, New York, 2009. P. 47 – 70.
10. Цзинь Ли. Что значит быть глобально компетентным специалистом в Китае. 2018. С. 116 – 120.
11. Yang Z., Wu D., Zheng X. Education informatization 2.0: Key historical transition of education in the new era of information technology transformation [in Chinese] // Educational Research. 2018. № 4. P. 16 – 22.
12. Yuan Z. Dual priority agenda: China's model for modernizing education // ECNU Review of Education. 2018. № 1 (1). P. 5 – 33.
13. Geng, Yuqing A New Framework to Evaluate Sustainable Higher Education: An Analysis of China // Discrete dynamics in nature and society. 2020. Vol 20. P. 18 – 23.
14. Lu, Xiaodong Review and Critique on the New Higher Education Policy Promoting «The First-Class Major Programs» in China // ECNU review of education. 2020. Vol. 3. № 2. P. 338 – 345.
15. Jian Li Comprehensive Global Competence for World-Class Universities in China: Context, Concept, Model and Evaluation. Singapore: Springer, 2020. 381 p.

References

1. Koval' T.V., Djukova S.E. Global'nye kompetencii – novyj komponent funkcional'noj gramotnosti. Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1. № 4 (61). S. 112 – 123.
2. Beetham H., McGill L., Littlejohn A. Thriving in the 21st century: Learning literacies for the digital age (LiDA project). Glasgow, UK: the Caledonian Academy, Glasgow Caledonian University, 2009; Binkley M., Erstad O., Herman J. et al. Defining twenty first century skills. Assessment and teaching of 21st century skills. eds. P. Griffith, B.McGaw, E. Care. New York, NY, 2010. P. 17 – 66.
3. Hunter W. D., White G. P., Godbey G. C. What Does It Mean to be Globally Competent? Journal of Studies in International Education. 2006. № 10 (3). P. 267 – 285.
4. Deardorff Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education. 2006. № 3. P. 241 – 266.
5. Koval' T.V., Djukova S.E. Kak ocenivat' umenija uchashhihsja v sfere global'nyh kompetencij. Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1. № 4 (61). S. 208 – 217.
7. Koval' T.V., Djukova S.E. Konceptual'naja ramka global'nyh kompetencij: k postanovke problem. Aktual'nye voprosy gumanitarnyh nauk: teorija, metodika, praktika: Sbornik nauchnyh statej. Pod redakciej A.A. Sorokina. 2019. S. 378 – 382.
8. Mazumder A. Making Of A Global Engineer: Culture And Technology. Annual Conference & Exposition. Austin, Texas. 2009. P. 5 – 13.
9. Zhou M. Tracking the Historical Development of China's Positive and Preferential Policies for Minority Education: Continuities and Discontinuities. Affirmative Action in China and the US. Palgrave Macmillan, New York, 2009. P. 47 – 70.
10. Czin' Li. Chto znachit byt' global'no kompetentnym specialistom v Kitae. 2018. S. 116 – 120.

11. Yang Z., Wu D., Zheng X. Education informatization 2.0: Key historical transition of education in the new era of information technology transformation [in Chinese]. Educational Research. 2018. № 4. P. 16 – 22.
12. Yuan Z. Dual priority agenda: China's model for modernizing education. ECNU Review of Education. 2018. № 1 (1). P. 5 – 33.
13. Geng, Yuqing A New Framework to Evaluate Sustainable Higher Education: An Analysis of China. Discrete dynamics in nature and society. 2020. Vol 20. P. 18 – 23.
14. Lu, Xiaodong Review and Critique on the New Higher Education Policy Promoting «The First-Class Major Programs» in China. ECNU review of education. 2020. Vol. 3. № 2. P. 338 – 345.
15. Jian Li Comprehensive Global Competence for World-Class Universities in China: Context, Concept, Model and Evaluation. Singapore: Springer, 2020. 381 r.

*Galiakhmetova A.T., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D., Associate Professor,
Kazan State Power Engineering University*

CHINESE APPROACH FEATURES TO THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT "GLOBAL COMPETENCES" AND MODELS OF THE DEVELOPMENT OF THESE COMPETENCES AT UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: the conversion from a knowledge-based to a competency-based learning paradigm and the effective formation and development of functional literacy among students - future specialists is considered as external condition for improving the quality of education at universities. Currently, global and informational competences are the leading components of functional literacy. The key task of universities in all countries is the formation and development of global competencies among future specialists.

In the current conditions of total sanctions against Russia, a number of scientists and practitioners believe that the work on the formation and development of global competencies in our country is of no significant importance. This is not quite right. President Vladimir Putin in his speech said that Russia will not be isolated either in the economy or in the social sphere. If the Western European countries refuse to interact with Russia, then the vector of our cooperation and integration will be turned to other countries of the world, and first of all, to the East (China and India).

For us, not only the practice of interaction between Russia and China in the field of economics and other areas is of great importance, but also the theoretical and methodological approaches of Chinese scientists and practitioners to the study of various pedagogical problems, including the problem of developing global competencies of university students.

When implementing the experience of foreign educational institutions in the formation and development of global competencies among future specialists in the practice of Russian universities, we, of course, should also use the experience of China.

In this article, we consider the main provisions of the theoretical foundations and research results of Chinese colleagues in this area.

Keywords: improving the quality of education, global competence, global competences, university students, China, functional literacy, structure (components) of global competence, content of global competence, models of formation and development of global competences, implementation of foreign experience in the development of global competences

*Герасимова В.А., аспирант,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского*

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В САМООБРАЗОВАНИИ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация: в статье проведено исследование влияние эмоционального фона учебного занятия на формирование потребности в самообразовании у обучающегося. Автор указывает, что эмоциональный фон учебных занятий достаточно часто выступает основой формирования потребности обучающегося к самообразованию, поскольку создает благоприятные условия для восприятия обучающимися учебной информации, развивает у них интерес к развитию собственной базы знаний, а также способствует налаживанию доверительных контактов с педагогом, что находит проявление в более внимательном отношении обучающихся к консультативной помощи, которую он оказывает в том или ином случае, а также к рекомендациям в области расширения образовательных интересов и построения системы самообразования.

Педагогу необходимо очень внимательно относиться к процессу формирования эмоционального фона учебного занятия, поскольку непринятие во внимание данного факта может стать причиной снижения эффективности учебного процесса в целом, поскольку эмоциональное отторжение педагога может повлечь за собой нежелание обучающихся следовать его рекомендациям, воспринимать пусть даже ультра современные и креативные инициативы. Необходимо помнить, что учебный процесс – это, прежде всего, взаимодействие его двух субъектов – педагога и обучающегося, и эффективное взаимодействие не может присутствовать там, где отсутствует как таковой или слабо проявляется контакт между сторонами взаимодействия. Нельзя говорить о том, что потребность в самообразовании у обучающегося можно развить только сугубо педагогическими методами – в данном случае эффект будет ниже, нежели когда обучающийся будет считать себя равным педагогу и будет стремиться «догнать» его в той или иной области знаний, пусть даже указанная сверхзадача будет, на первый взгляд, недостижимой.

Ключевые слова: потребность в самообразовании, эмоциональный фон, учебные занятия, эффективность учебного процесса

Формирование потребности в самообразовании представляет собой процесс, который должен быть не только связан с развитием у обучающихся навыков получения новых знаний и их анализа, но и основан на определенных условиях, которые позволят обеспечить его эффективности [3]. Одним из таких условий выступает определенный эмоциональный фон, учебных занятий, который позволяет обеспечить успех рассматриваемого процесса.

Эмоциональный фон представляет собой общее эмоциональное состояние участников образовательного процесса, сформированное посредством применения определенного педагогического инструментария и направленное на создание рабочей атмосферы в том или ином темпе, способствующем решению поставленных педагогических задач [4]. Выбор определенной группы эмоций для создания атмосферы занятия – это задача педагога, при этом, он должен помнить, что эмоциональный фон позволяет решить ряд взаимосвязанных задач образовательного процесса:

- 1) создание благоприятных условий для восприятия учебной информации обучающимися посредством расположения их к источнику подачи информации;
- 2) формирование позитивного отклика обучающихся в педагогическом процессе в рамках формируемой педагогом обратной связи;
- 3) развитие творческого потенциала учащихся на основе доверия и позитивного восприятия педагога, осуществляющего учебную деятельность;
- 4) формирование поискового интереса обучающихся на основе развития доверительных отношений с педагогом и его умений развить заинтересованность обучающихся в получении новых знаний и умений за рамками учебной программы;
- 5) использование эмоций как инструмента, позволяющего «достучаться» до личностной сферы обучающихся и сформировать у них желание стремиться соответствовать педагогу как авторитету в области познания и осознания нового материала.

Эмоции – это инструмент, посредством которого педагог может руководить деятельностью обучающихся на то или ином этапе урока, развить в них интерес к изучаемой теме и повысить заинтересованность обучения в целом. Однако при грамотном использовании эмоционального настроения аудитории можно решить и еще одну важную задачу – сформировать потребность в самообразовании. Достичь этого можно только в

том случае, если удастся получить качественный и эффективный отклик обучающихся посредством применения эффективных методов ведения учебного занятия на фоне соответствующего эмоционального фона.

Первым условием эффективности решения данной задачи должно стать включение обучающихся в определенную эмоциональную сферу, которая даст возможность погрузить их в интересный или близкий для них мир научных знаний либо через идентификацию себя как исследователя, либо через принятие близко к сердцу эмоциональной составляющей содержания урока, либо через попытку реализовать свои имеющиеся знания или навыки в учебной деятельности соревновательного характера. В любой случае, эмоциональный фон должен индивидуально восприниматься каждым обучающимся и быть комфортным для каждого участника образовательного процесса [5]. Достучаться до внутреннего мира каждого обучающегося и получить отклик – вот основная задача педагога на первом этапе учебного занятия в рамках создания на уроке того или иного по характеру эмоционального фона.

После того, как обучающиеся раскрылись и стали готовы к более предметному диалогу или действию, педагогу необходимо, сохраняя общий эмоциональный фон занятия, постепенно повышать их интерес к изучаемому материалу, используя различные подходы:

- вовлекая обучающихся в процесс решения проблемных ситуаций, основанных на вновь изучаемом материале;
- создавая атмосферу поисковой деятельности, в которой могут принять участие обучающиеся как в группах, так и массово;
- вводя элементы творчества, привлекая обучающихся к выполнению каких-либо ролей, которые ими ранее не исполнялись.

При решении проблемных ситуаций перед обучающимися ставятся вопросы, решение которых требует размышления или рассуждения, а также поиска дополнительного материала, который находит в школьную программу. Соревновательный элемент потенцирует интерес обучающихся в рамках поиска ответа на поставленный вопрос и становится основой для организации ими самостоятельного изучения материала [1].

Атмосфера поисковой деятельности позволяет в группе или целым учебным коллективом рассуждать на определенную тему, при этом, в коллективе обучающихся, с учетом разных уровней обученности, отдельные обучающиеся могут проявить себя как более эрудированные и заслужить похвалу педагога. В то же время их соученики могут отметить для себя эрудированность отдельных обучающихся и будут стремиться также к расширению своей базы знаний, чтобы в будущем заслужить общее одобрение и похвалу педагога [6].

Элементы творчества в учебном процессе или применение ролевых игр, перевоплощений и пр. – это также один из аспектов, способствующих к формированию у обучающихся потребности к самообразованию, так как достаточно часто у обучающихся отсутствует возможность почувствовать себя в той или иной роли и заслужить, например, оценку аудитории. Для многих данная оценка может стать стимулом развития своего творческого потенциала через расширение объема знаний теории и истории вопроса [2].

Педагогу необходимо очень внимательно относиться к процессу формирования эмоционального фона учебного занятия, поскольку непринятие во внимание данного факта может стать причиной снижения эффективности учебного процесса в целом, поскольку эмоциональное отторжение педагога может повлечь за собой нежелание обучающихся следовать его рекомендациям, воспринимать пусть даже ультра современные и креативные инициативы. Необходимо помнить, что учебный процесс – это, прежде всего, взаимодействие его двух субъектов – педагога и обучающегося, и эффективное взаимодействие не может присутствовать там, где отсутствует как таковой или слабо проявляется контакт между сторонами взаимодействия. Нельзя говорить о том, что потребность в самообразовании у обучающегося можно развить только сугубо педагогическими методами – в данном случае эффект будет ниже, нежели когда обучающийся будет считать себя равным педагогу и будет стремиться «догнать» его в той или иной области знаний, пусть даже указанная сверхзадача будет, на первый взгляд, недостижимой.

Литература

1. Асанова Н.И., Талипова Л.Ю., Топеха Т.А. Самообразование как неотъемлемый компонент непрерывного образования: механизмы формирования самообразования // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2014. № 3 (24). С. 19 – 25.
2. Воробьева М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 10 – 14.
3. Кривуля Ю.С., Лазарев В.М., Окунев А.С. Самостоятельная работа как условие формирования потребности в самообразовании // Успехи в химии и химической технологии. 2007. № 11 (79). С. 81 – 84.

4. Мочалова М.С. Самоорганизация, мотивация и самомотивация как основа успешной учебно-профессиональной деятельности студентов физкультурных вузов // Ученые записки университета Лесгафта. 2012. № 9 (91). С. 92 – 96.
5. Павлова Е.В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. № 1. С. 102 – 105.
6. Уварова Т.А. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 3. С. 51 – 53.

References

1. Asanova N.I., Talipova L.Ju., Topcha T.A. Samoobrazovanie kak neot#emlemyj komponent ne-preryvnoogo obrazovanija: mehanizmy formirovanija samoobrazovanija. Vestnik PNIPU. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2014. № 3 (24). S. 19 – 25.
2. Vorob'jova M.A. Svjaz' motivacii uchebnoj dejatel'nosti s samoorganizaciej dejatel'nosti u studentov. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 10 – 14.
3. Krivulja Ju.S., Lazarev V.M., Okunev A.S. Samostojatel'naja rabota kak uslovie formirovanija potrebnosti v samoobrazovanii. Uspehi v himii i himicheskoj tehnologii. 2007. № 11 (79). S. 81 – 84.
4. Mochalova M.S. Samoorganizacija, motivacija i samomotivacija kak osnova uspeshnoj uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov fizkul'turnyh vuzov. Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2012. № 9 (91). S. 92 – 96.
5. Pavlova E.V. Samoorganizacija kak faktor akademicheskoj vovlechnosti studentov vuza. Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2021. № 1. S. 102 – 105.
6. Uvarova T.A. Samostojatel'naja rabota studentov kak razvitie i samoorganizacija lichnosti. Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2014. № 3. S. 51 – 53.

*Gerasimova V.A., Postgraduate,
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky*

THE INFLUENCE OF THE EMOTIONAL BACKGROUND OF THE TRAINING SESSION ON THE FORMATION OF THE STUDENT'S NEED FOR SELF-EDUCATION

Abstract: the article investigates the influence of the emotional background of the training session on the formation of the student's need for self-education. The author points out that the emotional background of training sessions quite often serves as the basis for the formation of the student's need for self-education, since it creates favorable conditions for students to perceive educational information, develops their interest in developing their own knowledge base, and also contributes to establishing trusting contacts with the teacher, which is manifested in a more attentive attitude of students to counseling, which it renders in one way or another, as well as recommendations in the field of expanding educational interests and building a system of self-education.

The teacher needs to be very attentive to the process of forming the emotional background of the training session, since failure to take into account this fact may cause a decrease in the effectiveness of the educational process as a whole, since the emotional rejection of the teacher may lead to the unwillingness of students to follow his recommendations, to perceive even ultra-modern and creative initiatives. It must be remembered that the educational process is, first of all, the interaction of its two subjects – the teacher and the student, and effective interaction cannot be present where there is no contact as such or weakly manifested between the parties to the interaction. It cannot be said that the student's need for self-education can be developed only by purely pedagogical methods – in this case, the effect will be lower than when the student considers himself equal to the teacher and will strive to "catch up" with him in a particular field of knowledge, even if the specified super task is, at first glance, unattainable.

Keywords: the need for self-education, emotional background, training sessions, the effectiveness of the educational process

*Ляшенко А.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования,
Ляшенко А.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова*

ИННОВАЦИОННЫЕ СТАНДАРТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОНЦЕПТОВ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье обосновывается позиция относительно того, что общие тенденции развития системы последипломного педагогического образования в Российской Федерации непосредственно связаны с перспективами перехода учебных заведений на компетентностную модель, которая реализуется через личностно ориентированные технологии организации учебной деятельности.

Проанализированы концепты личностной ориентированности последипломного обучения с позиции возможностей достижения результатов освоения образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС.

Также исследуется проблема принятия инновационных образовательных стандартов, поиска моделей их практической имплементации через выделение главных задач последипломного педагогического образования, а также противоречий, которые лежат в основе их реализации.

Особое внимание акцентируется на необходимости оптимизации сегмента системы, которая отвечает за контроль образовательной деятельности, комплексный мониторинг ее качества: компетентность, функциональная грамотность учителей и их учеников. Компетентность педагога определяется тем, насколько сформирован его профессиональный актив, который непосредственно реализуется в практике его профессиональной деятельности и насколько он способен к его постоянному совершенствованию. Главная функция диагностики состоит не столько в том, чтобы определить качество определенного этапа деятельности, сколько проектировать каждый последующий этап его развития с учетом опыта предыдущего. Анализируются возможности формирования индивидуального профиля педагога как прогрессивной формы объективации уровня его компетентностей и реальных достижений в профессиональной деятельности. В исследуемом контексте также предлагаются алгоритмы формирования индивидуального образовательного маршрута педагога в системе последипломного образования.

Ключевые слова: последипломное образование, личностно ориентированный подход, компетентность, образовательные стандарты, индивидуальный маршрут

Принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов закономерно, ибо они выполняют функции ориентиров развития образовательных систем в быстроменяющихся условиях жизни, модернизации основ профессионального труда. Ориентация на результат обучения (в соответствии с определенными критериями качества) и обеспечение индивидуального маршрута его достижения закономерно требует обновления программ профессионального обучения всех уровней, включая последипломное. Общие тенденции развития системы образования в Российской Федерации непосредственно связаны с перспективами перехода учебных заведений (безотносительно к уровню и направленности) на компетентностную модель, которая реализуется через личностно ориентированные технологии организации учебной деятельности.

В этом контексте особую важность обретает проблема не просто совершенствования всех образовательных структур в отмеченном ракурсе, которые в условиях традиционного информационно-репродуктивного обучения проектируют свое развитие как самодостаточные, автономные институции, а изучения особенностей взаимозависимости между ними, характера интеграционных процессов, которые непременно активизируются в условиях перехода на компетентностный уровень образовательной деятельности. Как отмечено в законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 8), «система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности». Эта позиция нашла адекватное отображение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), которые призваны обеспечивать «преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования». Каждый стандарт включает три типа требований, в том числе «требования к результатам освоения основных образовательных программ». В новом ФГОС третьего поколения сделан акцент на «...развитие «мягких» навыков – метапредметных и личностных [7, 8, 12].

В рамках реализации отмеченных позиций особую значимость имеет система последипломного педагогического образования, которая по своей сущности является полифункциональной, поскольку реализует функции не только связующего звена между системами общего, профессионального и последипломного обучения, но и имеет самый высокий потенциал в обеспечении его непрерывности (обучение на протяжении жизни). Это закономерно накладывает дополнительные сложности на процесс ее совершенствования, соответственно – ответственность не только за качество образовательной деятельности, а и ее влияние на другие взаимозависимые системы. Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что учитель в ситуации определенного периода последипломного образования аккумулирует опыт учебной деятельности, обретенный во всех этих образовательных системах: он учился в школе, далее – педагогическом вузе, далее – повышает свою квалификацию в специальном институте, одновременно имея реальную практику школьного обучения, только уже в роли его организатора. Обозначенные связи имеют высокий уровень зависимости (в их основе – обучение) и в системе компетентного образования должны найти адекватную объективацию, поскольку все они призваны формировать целостное образовательное пространство, обеспечить перманентность профессионального развития на основе «Я-концепции».

В целом для системы последипломного педагогического образования это означает, что ее модернизация должна проектироваться в русле обозначенных выше тенденций развития образования и доминирующих взаимозависимостей с другими образовательными институтами. В этом контексте актуализируется проблема исследования компетентностной модели последипломного обучения учителей с позиции получения личностно ориентированных результатов освоения образовательных программ, повышения их профессиональной компетентности за индивидуальными маршрутами на основе «Я-концепции».

Цель статьи – проанализировать концепты личностной ориентированности последипломного обучения, связанные с ними нововведения с позиции возможностей достижения и объективации результатов освоения образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС.

В процессе исследования был проведен научный дискурс психолого-педагогической литературы в рамках обозначенной проблематики, проанализированы документы, касающиеся образовательных стандартов и программных, методических подходов их обеспечения с позиции концептов личностной ориентированности последипломного обучения. В основу работы положены деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный подходы к исследованию проблемы образовательных стандартов в последипломном педагогическом образовании, позволяющие изучать проблему не только в комплексе ее компонентов, но и через призму взаимосвязей и взаимозависимостей между ними.

Методологической базой исследования послужили принципы системности, интегративности, интерактивности разработки и освоения образовательных программ, а также использовались общенаучные и специфические методы: алгоритмизации, проектирования, моделирования, программирования образовательной деятельности в соответствии с инновационными стандартами, прогнозирования ее результативности.

Общие проблемы современных личностно ориентированных подходов и моделей совершенствования системы последипломного педагогического были предметом активных исследований таких ученых А.Э. Ахмедов, С.Г. Вершловский, Т.А., И.Н. Закатова, Э.М. Никитин, Е.К. Скорлуханова, Ю.И. Турчанинова, Л.А. Камалова, В.А. Ковалев, С.Ю. Мычка, М.А. Шаталов, и др. [2, 4, 9].

Акцентируется внимание на проблемах необходимости переосмысления традиционных (информационно-репродуктивных, знаниевых) технологий организации обучения на основе изложения теоретического материала и трансляции «передового педагогического опыта». Указывается на высокий уровень формализма в определении результатов обучения в системе педагогического образования всех уровней. Особую ценность представляют результаты исследований по теоретическому осмыслению и технологическому обеспечению разработки персонифицированных (личностно-ориентированных) программ развития профессиональной компетентности педагогов в системе профессионального и последипломного образования.

Проблемы персонификации, личностной ориентированности образования, обеспечения его непрерывности через формирование индивидуальных маршрутов педагогического образования, включая последипломное, исследовали такие ученые как С.А. Вдовина, Э.Ф. Зеер, Е.Ю. Журлова, А.М. Кондаков, Т.Ю. Ломакина, З.Н. Сафина, А.В. Хуторской, Р.М. Шерайзина, И.С. Якиманская и др.).

Как отмечают Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, «непрерывное образование – это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов, соответствующий потребностям личности и общества» [3, с. 75]. Сложно переоценить актуальность проблематики в ситуации радикального обновления образовательных стандартов на этапе перехода на компетентностную систему обучения, что предопределило необходимость поиска оптимальных вариантов содержательного, технологического обеспечения процесса, а также формирования валидного инструментария адекватного оценивания его результативности.

Поэтому более глубокого и системного изучения требуют проблемы инновационных стандартов формирования и освоения образовательных программ в системе последиplomного педагогического образования, на основе концептов и методов обеспечения личностной ориентированности обучения.

Для нынешнего этапа развития образовательной системы вопрос принятия или непринятия компетентностной образовательной парадигмы уже давно не является актуальным, поскольку ее стандарты предопределены логикой и тенденциями социально-экономического развития страны, а также зафиксированы во всех базовых документах об образовании [10]. В том числе, во ФГОС прописано: «изменение образовательной парадигмы – компетентностный подход».

Это можно продемонстрировать на примере позиционирования главных целей и стандартов образования, их детерминантов, обозначенных, например, еще в 2005 году исследователем А.М. Кондаковым. Он поясняет инновации объективным запросом образованию на новый тип личности, выделяя следующие его факторы: «...увеличение темпов изменения реальности, что актуализирует такие качества личности, как гибкость, мобильность, эмоциональная устойчивость, работоспособность; это увеличение возможностей во всех областях жизни, что делает востребованными такие способности, качества личности, как способность расставлять приоритеты, действовать на основе интуиции в незнакомых обстоятельствах, делать выбор, принимать новое; это нарастание интенсивности информационных потоков, что делает востребованным умение работать с информацией. В ряду необходимых качеств упоминаются: готовность к самообразованию, освоению нового, умение работать в команде, способность к самоанализу [6].

Следует отметить, что все эти характеристики не имеют предметной или уровневой дифференциации, они являются результатом функционирования всех образовательных систем, начиная от дошкольной, заканчивая последиplomной, и при этом обеспечивая непрерывность процесса. Это означает, что, к примеру, «способность расставлять приоритеты, действовать на основе интуиции в незнакомых обстоятельствах, делать выбор, принимать новое», относится к надпредметным, «мягким» (soft skills), то есть личностно ориентированным компетентностям. Характерно, что они, в том числе, отвечают за «умение учиться» и предполагают их поэтапное развитие, начиная от элементарных форм, заканчивая сложноструктурированными, реализуемыми через специальное развитие/саморазвития на основе концепции «Я-профессионал», то есть, адаптируясь к определенным видам деятельности.

Таким образом, речь идет не о проблеме принятия инновационных образовательных стандартов, а о поисках моделей их практической имплементации. Например, важно проектировать модернизацию системы последиplomного педагогического образования, учитывая обозначенный выше высокий уровень взаимозависимости систем школьного, профессионального и постдипломного образования, которые развиваются по общим направлениям перехода на компетентностную модель. Это означает что концепция, как и образовательная программа профессионального развития педагогов, должны фокусироваться на их полифункциональности и отвечать на вопросы:

- а) как повышать уровень понимания слушателями сущности компетентностного обучения, его технологического обеспечения;
- б) как учить организовывать учебный процесс школьников в отмеченном инновационном формате;
- в) как учителю эффективно работать над своим профессиональным саморазвитием;
- г) как преподавателям института организовывать учебный процесс для педагогов на компетентностной основе.

Из указанных позиций самой сложной является последняя не только потому, что она в этом контексте реализует функцию системообразующей, то есть, остальные можно классифицировать как следствие ее актуализации, но и потому, что в системе классической модели обучения (которая и поныне является доминирующей) предполагается, что главное – дать полную информацию об особенностях и технологиях компетентностного обучения, а не создать условия для его реального формирования.

Считаем необходимым исследовать особенности реализации обозначенных позиций в контексте доминирующих противоречий между:

- формулой «всех учить всему» и персонифицированными потребностями профессионального развития каждого;
- доминированием системы традиционного последиplomного педагогического обучения и объективной потребностью формирования компетентного, конкурентоспособного специалиста на рынке образовательных услуг;
- преобладающей тенденцией стремительного увеличения объема профессионально ценных знаний, технологий обучения, альтернативных образовательных практик и необходимостью формирования своего личностно ориентированного маршрута обучения на основе «Я-концепции», выбирая для себя оптимальное;

– доминированием стимулов и механизмов внешнего управления профессиональным развитием учителя, формализованного оценивания уровня его компетентности и необходимостью активизации самоуправленческих функций и процессов;

– потребностью быстрых и радикальных изменений в сфере образования и высоким уровнем инертности ее субъектов.

Через призму вышеизложенного необходимо рассматривать современный формат нововведений, предполагающий модернизацию системы последипломного педагогического образования, особенно в части получения каждым субъектом обучения реальных результатов освоения образовательных программ в связи с требованиями ФГОС. Его главная идея – создание оптимальных условий для повышения уровня профессиональной компетентности учителя, ориентируясь на современные стандарты качества и используя при этом все резервы развития.

Закономерно, что сверхзадачей в этой программе инновационных преобразований будет формирование индивидуального маршрута/проекта наращивания педагогами/слушателями профессиональных компетентностей, исходя из:

- актуального уровня его развития (стартовый уровень);
- потенциальных возможностей развития (зона ближайшего развития) на основе «Я-концепции»;
- возможностей образовательных программ, предоставляемых институтом последипломного образования, в том числе и возможности выбора приоритетов в зависимости от личностных потребностей;
- мобилизации ресурсов самообразовательной деятельности каждого.

Нет необходимости доказывать, что эффективность реформ непосредственно зависит от способности не только корректно ставить цели, но и адекватно отслеживать результативность их реализации. Предложенный комплекс отмеченных выше нововведений связан с попыткой выделить действенный диагностический инструментарий, способный определять качество учебной деятельности педагога, которое сказывается на уровне его компетентности, и закономерно в конечном счете – уровне организации образовательной деятельности школьников. Проблематика не была актуальна в условиях знаниевой парадигмы, поскольку речь идет не о традиционной диагностике наличия знаний, а об определении уровня их активности, мобильности, действенности, то есть функциональности этих знаний в структуре ключевых компетентностей, готовности к их практическому использованию в ситуациях профессиональной деятельности, которые постоянно видоизменяются.

Таким образом, обозначенный подход к реформированию последипломного профессионального образования обусловлен оптимизацией сегмента системы, которая отвечает за контроль деятельности, комплексный мониторинг ее качества. Комплексность подхода, прежде всего, состоит в том, что предлагается иерархия объектов оценивания, предполагающих как статический, так и процессуальный ракурс деятельности. Иными словами, компетентность педагога определяется тем, насколько сформирован его профессиональный актив, который непосредственно реализуется в практике его профессиональной деятельности (статический ракурс) и насколько он способен к его постоянному совершенствованию (динамический, процессуальный ракурс).

В этом комплексе критериев на вершине пирамиды неизменно будут находиться показатели качества профессиональной деятельности учителя, которые, по результатам независимого оценивания учебных достижений учеников (ОГЭ и ЕГЭ), являются наиболее валидными показателями уровня его профессиональной деятельности. Вместе с тем, каждому учителю, особенно в рамках периода реформ, дают возможность целенаправленно и системно работать над повышением уровня своей профессиональной компетентности, используя формальные, неформальные и информальные типы обучения.

Поэтому следующий статический параметр относится к определению реальной компетентности педагога, в основе которой лежит функциональная грамотность, тесно коррелирующая с отмеченной выше результативностью организации учебной деятельности школьников. Эти показатели дают информацию педагогу относительно его готовности работать по технологиям компетентностного, личностно ориентированного обучения. Здесь важно дифференцировать функциональную грамотность учителя в рамках предметных компетентностей (например, учить историю, развивая функциональную грамотность), а также функциональная педагогическая грамотность, предполагающая трансформацию знаний по педагогике, психологии и др. в способность их адекватно использовать в организации учебно-воспитательного процесса школьников, в контексте конкретной учебной ситуации.

Анализ этих двух групп показателей (компетентность, функциональная грамотность учеников и самих учителей) дает достаточно комплексную и обширную информацию относительно уровня компетентности педагога, детализированных характеристик и факторов, которые его обуславливают. Сложно переоценить значимость этой информации относительно перспектив профессионального развития, возможности осно-

ываться на наиболее важном для каждого отдельного учителя, и что главное – реально управлять процессом, периодически отслеживая его результативность.

Именно поэтому эта информация (полученные в процессе диагностики количественные и качественные показатели, как и результаты их комплексного анализа) необходимо систематизировать и сформировать целостную картину своей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта. Здесь педагогам предлагается такая достаточно прогрессивная форма объективации информации как индивидуальный профиль специалиста, активно используемая в разных областях деятельности.

Индивидуальный профиль педагога является той матрицей (лат. Matrix – «первопричина», в ее рамках происходит развитие объекта), которая фиксирует актуальный уровень его профессиональной компетентности, а соответственно и качество практической деятельности. На этапе внедрения этой инновации важно не превратить ее в формальность, которая будет восприниматься учителем как вынужденная мера, которая не имеет отношения к повышению его профессионализма. Поэтому следует акцентировать внимание на понимании сущности индивидуального профиля учителя, главная функция которого состоит в том, чтобы оптимизировать процесс повышения профессиональной компетентности, достигнув высших целей при минимальных затратах времени и ресурсов. Профиль дает возможность программировать и регулировать процесс, центрируясь на главном, приоритетном для каждого конкретного педагога, исходя из его реального опыта, личностных характеристик. Грамотное управление процессом профессионального развития/саморазвития состоит в том, чтобы программировать каждый последующий этап деятельности, базируясь на результативности предыдущего, в нашем случае, актуальном уровне, ключевые характеристики которого систематизированы и зафиксированы в данном профиле. Таким образом, целенаправленность, последовательность и непрерывность профессионального образования обусловлена тем, что финальный этап каждого предыдущего уровня деятельности будет служить стартовым для каждого последующего. В профиле будет отслеживаться динамика роста (или его отсутствия) показателей по указанным выше критериям: показатели ОГЭ и ЕГЭ учеников, уровень профессиональной компетентности, функциональной грамотности учителя, уровень эффективности его самообразовательной деятельности. Все это интегрально базируется на концепте лично ориентированного образования, реализуемого на основе «Я-концепции».

Во избежание отмеченного выше формализма, учителю важно обеспечить понимание, что профиль создается для самого учителя, а не внешнего агента контроля и объективности, честность фиксирования и обработки информации является главным условием его функциональности, дееспособности. В ином случае это нововведение может превратиться в формальность, дискредитируя тем самым саму идею лично ориентированного подхода к обучению, его индивидуального маршрута. Также важно не преувеличивать значения формы профиля, отдавая предпочтение функциональности его контента, а значит и права каждым педагогом видоизменять форму на основе своих предпочтений и представлений о собственном профиле и себе как субъекте его формирования. К тому же, следует отметить, что главная функция диагностики не столько в том, чтобы определить качество определенного этапа деятельности, сколько проектировать каждый последующий этап его развития с учетом опыта предыдущего.

Обозначенный выше критериально-диагностический инструментарий и формы обработки, систематизации и фиксации полученной информации детерминируют возможность повышения уровня дифференциации, индивидуализации образовательного процесса, а значит и уровня его личностной ориентированности, наивысшей формой проявления которого является индивидуальный образовательный маршрут.

Обоснование и алгоритмы работы. Главной характеристикой качества индивидуального образовательного маршрута является его личностная детерминированность и ориентированность на перспективное развитие в формате, оптимальном для каждого учителя.

Фактически лично ориентированную модель образовательной деятельности можно классифицировать как альтернативную традиционной, информационно-репродуктивной. Принципиальное отличие состоит в главном концепте деятельности, системе взаимоотношений ее субъектов. Задача классической модели – дать педагогам профессионально ценную информацию, которая предположительно может быть использована в практической деятельности; задача лично ориентированной – создать условия для развития профессиональных компетентностей как лично детерминированных образований, которые определяют модернизацию своей профессиональной деятельности.

Фокус образовательной деятельности, в соответствии с этим концептом, переносится на работу с информацией/теорией и трансформацию ее на уровень формирования способности к совершенствованию своей практической деятельности в школе, как и повышению своей компетентности, мобильности, открытости к инновациям, которые всегда будут ее сопровождать.

Также безальтернативной является субъект-субъектная система взаимоотношений участников учебного процесса, реализуемая через их сотрудничество, интерактивный формат деятельности.

Таким образом, педагог, кроме традиционно знаний, получает реальный опыт инновационной образовательной деятельности, главные принципы которой актуализируются не только в системе профессионального развития, но и в перспективе – профессиональной деятельности в школе. Это постулаты функциональной грамотности специалиста, в рамках которой осознанное, активное знание интегрируется в его мыслительную деятельность и может быть использовано творчески, то есть адаптировано к конкретной ситуации, учитывая ее характеристики.

Таким образом, смещение акцента на функциональную грамотность педагога в системе последипломного образования, которая формирует платформу для развития ключевых, интегральных компетентностей, требует адекватного инструментария и технологического сопровождения процесса. Результаты исследований, а также прогрессивные образовательные практики показали, что эффективными его формами является проектирование индивидуального образовательного маршрута на основе создания индивидуального профиля педагога, который фиксирует реальный уровень его компетентности, оперативно привнося изменения с каждым последующим этапом своего профессионального развития. Главная ценность состоит в том, что положив начало этому процессу в условиях формального обучения (курсы повышения квалификации), эта программа выходит за его рамки и реализуется на саморегулятивной основе в процессе перманентного саморазвития, интегрируясь в общую систему профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенных концептуальных позиций компетентностной парадигмы были обозначены алгоритмы разработки индивидуального образовательного маршрута педагога в системе последипломного образования:

- обеспечение понимания сущности компетентностного формата образовательной деятельности, ориентации на развитие ключевых компетентностей в соответствии с утвержденными образовательными стандартами;
- осознание значения функциональной грамотности в структуре развития компетентностей, понимание технологического инструментария ее формирования и поэтапного наращивания;
- значение и особенности развития надпредметных компетентностей, формирование своей методики образования/самообразования на основе «Я-концепции»;
- диагностика актуального уровня профессиональной компетентности и фиксирование полученных результатов в индивидуальном профиле педагога;
- аналитико-рефлексивный процесс осмысления реального уровня своей профессиональной деятельности, сопоставление сложившихся представлений о нем и полученных результатов диагностики;
- фиксация на основе анализа сильных и слабых сторон своей деятельности, выделение приоритетных направлений профессионального развития на период обучения на курсах;
- описание ожидаемых реальных результатов обучения и создание программы их достижения за отведенный отрезок времени;
- определение результативности процесса за теми же критериями и диагностическим инструментарием, что и на стартовом уровне обучения;
- корректировка индивидуального образовательного маршрута и программы его реализации на перспективу (после окончания курсов), в связи с полученным опытом работы и анализом его результативности.

Логика алгоритмизации процесса соотносится с полным образовательным циклом, который предваряет понимание процесса и положительный настрой на его реализацию, прежде всего, с прагматических мотивов, например, как возможность обеспечить свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Особенности такого обучения состоят еще и в том, что субъектность позиции слушателя курсов предполагает его активность и избирательность по отношению к предоставляемым институтом возможностям относительно своего профессионального развития. То есть, кроме традиционных форм организации учебной деятельности по определенным в программе дисциплинам, а также возможности слушателя выбрать приоритеты в рамках элективных курсов, важно расширить возможности выбора, диктуемые необходимостью реализации своей траектории и программы развития.

Подобные резервы следует искать как в рамках организованных учебных занятий, так и возможностей вне учебной деятельности: научные исследования по проблемам, входящих в круг приоритетных интересов; участие в проектных группах, предлагаемых преподавателем или образуемых стихийно по инициативе слушателей по актуальным для них проблемам; мобильные проблемные группы, дискуссионные площадки, мастер-классы, конкурс профессиональных идей; формы консультативной поддержки и др.

Естественно, приоритетными будут интерактивные формы работы, поскольку они предлагают формат деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений, стимулируя повышение субъектной позиции слушателя.

Обозначенные выше позиции предполагают радикальное переформатирование образовательной деятельности, системообразующей составляющей которой будет индивидуальный образовательный маршрут повышения профессиональной компетентности педагога. Поиски программы и алгоритмов деятельности будут сопровождать процесс с ориентацией на критерии качества, относящиеся к обеспечению результативности процесса.

Акцентирование внимание на личностно ориентированном формате образовательной деятельности обусловлено тем, что в своей основе он является безальтернативным в плане обеспечения результативности внедрения инноваций, связанных с обучением педагогов за индивидуальным образовательным маршрутом, который базируется на реальном уровне профессионализма каждого. В связи с этим актуализируется проблема поиска адекватных форм программирования, технологического сопровождения, диагностики и фиксирования реального уровня профессиональной компетентности педагога за базисными образовательными стандартами, а значит и основными критериями качества.

Все это в комплексе обуславливает необходимость формирования позиции учителя как субъекта своего профессионального развития, повышения компетентности, которое в принципе осуществляется на саморегулируемой основе. Задача института – максимально обеспечить эффективность этого процесса, представляя полное информационно-технологическое обеспечение, грамотное его сопровождение со стороны квалифицированных научно-педагогических работников.

Литература

1. Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 216 с.
2. Ахмедов А.Э., Смольянинова И.В., Шаталов М.А. Государственная политика в области обеспечения качества высшего образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 2 (6). С. 4 – 8.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74 – 82.
4. Камалова Л.А., Ахтямова Г.С. Инновации в современной системе образования: подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. 494 с.
5. Ковалев В.А. Система дополнительного профессионального образования: основные проблемы и перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 4 (16). С. 49 – 52. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-osnovnyeproblemy-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 04. 04.2021)
6. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества, государства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2005. 42 с
7. Новый ФГОС третьего поколения: изменения стандартов. URL: <https://externat.foxford.ru/poleznostnat/fgos-2020#3> (дата обращения: 10. 07.2022).
8. Постановление от 26 декабря 2017 г. N 1642 Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» госпрограмма РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Развитие образования» (2018-2025 годы). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (дата обращения: 11. 07.2022)
9. Сафина З.Н., Шерайзина Р.М. Синергетико-андрагогический подход к проектированию образовательных программ в системе обучения взрослых // Вестник НовГУ. 2005. № 31. С. 59 – 63. URL: <https://www.novsu.ru/vestnik/vestnik/i.78099/?article=24138> (дата обращения: 29.07.2022)
10. Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. 662 с.
11. Возгова З.В. Теоретико-методологические основания системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 12. С. 50 – 64.
12. Федеральный государственный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утв. Приказом Минобрнауки РФ № 126 от 22.02.2018. Москва, 2018. 18 с.
13. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Формирование системы непрерывного образования в условиях инновационного развития экономики // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 14. С. 324 – 329. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770667.htm> (дата обращения: 29.07.2022)

References

1. Aktual'nye voprosy nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija: sbornik materialov. pod nauch. red. M.V. Novikova. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2018. 216 s.
2. Ahmedov A.Je., Smol'janinova I.V., Shatalov M.A. Gosudarstvennaja politika v oblasti obespechenija kachestva vysshego obrazovanija. Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik. 2017. № 2 (6). S. 4 – 8.
3. Zeer Je.F., Symanjuk Je.Je. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovanija. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 74 – 82.
4. Kamalova L.A., Ahtjamova G.S. Innovacii v sovremennoj sisteme obrazovanija: podhody i reshenija: kollektivnaja monografija. otv. red. A.Ju. Nagornova. Ul'janovsk, 2016. 494 s.
5. Kovalev V.A. Sistema dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija: osnovnye problemy i perspektivy razvitiya. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2014. № 4 (16). S. 49 – 52. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-osnovnyeproblemy-i-perspektivy-razvitiya> (data obrashhenija: 04. 04.2021)
6. Kondakov A.M. Obrazovanie kak resurs razvitiya lichnosti, obshhestva, gosudarstva: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moskva, 2005. 42 s
7. Novyj FGOS tret'ego pokolenija: izmenenija standartov. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/fgos-2020#3> (data obrashhenija: 10. 07.2022).
8. Postanovlenie ot 26 dekabrya 2017 g. N 1642 Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj federacii «Razvitie obrazovanija» gosprogramma RF ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642 «Razvitie obrazovanija» (2018-2025 gody). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (data obrashhenija: 11. 07.2022)
9. Safina Z.N., Sherajzina R.M. Sinergetiko-andragogicheskij podhod k proektirovaniju obrazovatel'nyh programm v sisteme obuchenija vzroslyh. Vestnik NovGU. 2005. № 31. S. 59 – 63. URL: <https://www.novsu.ru/vestnik/vestnik/i.78099/?article=24138> (data obrashhenija: 29.07.2022)
10. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v podgotovke pedagoga s uchetoм professional'nogo standarta: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. otv. red. O.Ju. Buharenkova, I.A. Telina. Orehovo-Zuevo: Redakcionno-izdatel'skij otdel GGTU, 2017. 662 s.
11. Vozgova Z.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovanija sistemy nepreryvnogo povyshenija kvalifikacii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov. Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. № 12. S. 50 – 64.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovanija – magistratura po napravleniju podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie, utv. Prikazom Minobrnauki RF № 126 ot 22.02.2018. Moskva, 2018. 18 s.
13. Shatalov M.A., Mychka S.Ju. Formirovanie sistemy nepreryvnogo obrazovanija v uslovijah innovacionnogo razvitiya jekonomiki. Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal Koncept. 2017. T. 14. S. 324 – 329. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770667.htm> (data obrashhenija: 29.07.2022)

*Lyashenko A.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Lyashenko A.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov*

**INNOVATIVE STANDARDS OF EDUCATIONAL PROGRAMS MASTERING
IN THE CONTEXT PERSONAL DIRECTED CONCEPTS
OF POSTGRADUATE EDUCATION**

Abstract: the article substantiates the position, that the general trends in the development of postgraduate pedagogical educational system in Russia are connected with prospects of educational institutions' transition to the competence model, which is implemented through personal directed technologies for organizing educational activities.

The concepts of personal orientation of postgraduate education are analyzed in the context of their possibilities to achieve the results of mastering educational programs in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards.

It also investigates the problem of accepting innovative educational standards, searching for models of their practical implementation through highlighting the main tasks of postgraduate pedagogical education, as well as the highlighting the contradictions, which underpin their implementation.

Particular attention is focused on the need to optimize the segment of the system, which is responsible for monitoring educational activities, complex monitoring of its quality: competence, functional literacy of teachers and their pupils. The competence of a teacher is determined by the degree to which his professional asset is formed, which is directly implemented in the practice of his professional activity and whether he is able to permanent improvement. The main function of diagnostics is not to determine the quality of a certain stage of activity, but to design each subsequent stage of its development, taking into account the experience of the previous one. The possibilities of forming an individual profile of a teacher as a progressive form of objectifying the level of his competence and real achievements in professional activity are analyzed. In the investigated context there are also proposed algorithms for forming an individual educational route for a teacher in the system of postgraduate education.

Keywords: postgraduate education, personal directed approach, competence, educational standards, individual route

*Четвергова Ю.А.,
Калашикова О.Г., кандидат педагогических наук, доцент,
Талыпова А.Ч., кандидат педагогических наук, доцент,
Бирский филиал Башкирского государственного университета*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме развития логического мышления младших школьников. Важной задачей, как для учителя, так и образовательного учреждения в целом, является развитие логического мышления обучающихся. Доказано, что на уроках математики развитие логического мышления является наиболее эффективным. Целью исследования является выявление влияния комплексного подхода на развитие логического мышления младших школьников. В статье представлены этапы педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный, а также результаты диагностики. Проанализированы сильные и слабые стороны учащихся в отношении конкретных логических операций. На этапе формирующего эксперимента была разработана и апробирована модель, включающая комплекс факторов и мероприятий, для развития логического мышления младших школьников, а также представлены результаты ее использования в экспериментальной группе. Комплексный подход представляет собой логические задания, выполняемые детьми систематически; мотивацию и интерес детей к осознанию нового материала; комфортные предметно-пространственные условия, в которых развитие логического мышления происходит наиболее благоприятно, а также приемы, используемые педагогом на уроках. В ходе контрольного этапа исследования было установлено, что обучающиеся экспериментальной группы большинство заданий на выявление уровня развития логического мышления выполнили лучше, чем обучающиеся контрольной группы. Результаты исследования, описанного в данной статье, иллюстрируют повышение уровня развития логического мышления у младших школьников и подтверждают эффективность представленной модели.

Ключевые слова: развитие логического мышления, комплексный подход, модель, диагностика, приемы, алгоритмическая схема, постоянство (непрерывность) в решении различных логических заданий

Проблема развития логического мышления младших школьников существует давно и является весьма актуальной на сегодняшний день. Фундаментальной базой в данном вопросе являются работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Л. Гальперина, В.В. Давыдова, А.З. Зака, Ж. Пиаже. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед учителями высокие требования, включающие в себя овладение младшими школьниками различными логическими операциями. Это дает основания необходимости развития логического мышления младших школьников.

Исследуя проблему развития логического мышления, Хотченкова Е.А. и Ревина Е.Г. рассматривали влияние педагогических условий, в которых использовалась структура урока, включающего в себя подготовительный этап, в ходе которого проходит осознание проблемы, получение информации, анализ закономерностей, а затем закрепление полученного материала, контроль [1, с. 15; 2, с. 83].

Белошистая А.В. и Левитес В.В. считают, что на развитие логического мышления можно повлиять через постоянное решение системы заданий семи видов, каждое из которых соответствует возрастным особенностям учащихся [3, с. 19].

Кошелева К.А. для развития логического мышления предлагает использование заданий, которые систематизированы в соответствии с приемами умственной деятельности, на которые они направлены [4].

На уроках математики главной задачей учителя является обучение логическим приемам, благодаря которым учащиеся смогут решать разного уровня задачи. К числу таких относят классификацию, сериацию, сравнение, синтез, аналогию, установление закономерностей, элементы комбинации. Обучение школьников данным приемам обосновывает успешный переход к словесно-логическому мышлению и закладывает высокий уровень для дальнейшего обучения в средней и старшей школе.

Для повышения эффективности процесса достижения планируемых результатов, в процессе формирования логического мышления проводилась входная диагностика (констатирующий эксперимент) и выходная (контрольный эксперимент).

Качественная диагностика дает возможность получить достоверную информацию об уровне развития логического мышления, выявить трудности в оперировании конкретными логическими операциями, провести коррекцию через индивидуальный и дифференцируемый подход [5, с. 25].

Диагностика уровня развития логического мышления на этапе констатирующего и контрольного эксперимента использовалась на основе методик, часто используемых различными авторами: «Найди отличия» [6], «Логические закономерности» [7], «Что здесь лишнее?» [8], «Выбор по аналогии» [9], также использовались текстовые логические задачи, задания на определение истинности или ложности суждений, а также логические примеры Узоровой О.В. [10, с. 3]. В констатирующем эксперименте приняли участие учащиеся 1А и 1Б класса. Наибольшей сложностью при проведении диагностического эксперимента в начале учебного года являлась проблема, связанная с невозможностью первоклассников самостоятельно читать и писать, поэтому задания для констатирующего эксперимента подбирались с учетом этих особенностей, имели акцент на визуальную составляющую, а текстовая форма заданий зачитывалась, объяснялась учителем и дублировалась на мультимедийной доске. Тестовые задания семи видов были представлены учащимся на индивидуальных листах. Общее время проведения эксперимента составило 20 минут.

- 1 вид – Логическое отрицание
- 2 вид – Что здесь лишнее
- 3 вид – Чего не хватает на рисунке
- 4 вид – Истина/ложь
- 5 вид – Найди отличия
- 6 вид – Логические закономерности
- 7 вид – Выбор по аналогии

Результаты констатирующего теста представлены в виде диаграммы на рис. 1.



Рис. 1. Результаты констатирующего теста в экспериментальной и контрольной группах

По результатам исследования констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что большая часть учащихся контрольной и экспериментальной группы находятся на среднем уровне развития логического мышления. Кроме того, отмечается наибольшая сложность в выполнении задания на нахождение отличий, текстовых логических задач с логическим отрицанием, установление закономерности и заданий, связанных с операцией аналогии.

На формирующем этапе для развития логического мышления первоклассников экспериментальной группы использовалась модель, представленная на рис. 2.



Рис. 2. Модель развития логического мышления младших школьников

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальном классе для мотивации был создан «Уголок логики», со схемами, моделями, занимательными стендами по разным темам, ребусами, кроссвордами, уголок «Почемучка», «Вопросы и ответы», «Занимательная математика», «А знаете ли вы?..», наполнение игровой зоны различными логическими играми, такими как шашки, шахматы, кубик Рубика, пазлы, мозайка и конструктор. Играя и решая логические задания на переменах, учащиеся не только повышают эрудицию, но и устанавливают коммуникативные отношения между одноклассниками во время совместных игр. Также для мотивации применялись значки «Логикус», использовалась подача материала в игровом формате и с помощью современных информационно-компьютерных технологий.

Теоретические и практические знания, направленные на развитие логического мышления младших школьников на уроках математики, давались учащимся в два этапа. На первом этапе формирующего эксперимента учащихся последовательно знакомили и обучали логическим приемам, таким как: сравнение, анализ и синтез, аналогия, классификация, сериация, отрицание, суждения и умозаключения. Ведущая роль на данном этапе принадлежит учителю и созданным им педагогическим условиям для качественного усвоения учащимися материала. После объяснения учителем определенной операции первоклассникам предлагались различные упражнения и игры для закрепления полученных знаний. Задания с каждым уроком усложнялись. Решение заданий на уроках осуществлялось через проигрывание ситуаций, с помощью рисунков, чертежей, манипуляций с предметами, сравнение качественных и количественных характеристик. Примером таких заданий может служить представление текстовых заданий в реальной жизни, вариант составления разных комбинаций из трех разноцветных предметов, наполнение жидкостью одинаковым объемом сосудов с разным размером и сравнение их. На уроках реализовывались: объяснение учителем готового решения или хода выполнения задачи, постановка или изменение вопроса задачи, использование слов «если не..., то», решение задач с недостающими или лишними данными, использование приема сравнения задач и их решений.

На развитие логического мышления влияет постоянство (непрерывность) в решении различных логических заданий, поэтому учащимся предлагались логические задания в качестве домашнего задания, которое могло быть выполнено на сайтах logiclike.com, iqsha.ru, igraemsa.ru. Данный этап длился в течение трех месяцев. На втором этапе формирующего эксперимента учащимся на каждом уроке предлагалась система заданий семи видов:

- логическое отрицание;
- классификация и обобщение;
- анализ и синтез;
- суждение и умозаключение;
- сравнение;

- сериация, задания на составление цепочек по заданному признаку, установление закономерностей, а также составление различных комбинаций из предметов;

- аналогия.

Также в конце учебного года учащимся предлагались текстовые логические задачи, требующие внимательности и навыков логического рассуждения. На данном этапе ведущая роль отводится учащимся, учитель только направляет, задает наводящие вопросы, корректирует и исправляет ошибки, полученные при выполнении задания.

Задания выполняются преимущественно в устной форме, всем классом, с рассуждением, аргументированием и выстраиванием логических цепочек по задачам. Формат представления заданий – интерактивная доска, кроме некоторых заданий, в которых необходимо продолжить логическую цепочку, раскрасить в нужный цвет и т.д. – подобные задания выполнялись учащимися на специальных рабочих листах, а также с помощью планшетов на площадке learningapps.org. Данная площадка позволяет учителю создавать задания и заметно упрощает проверку, так как после выполнения задания учащимися сразу высвечивается правильный ответ. Второй этап овладения теоретическими и практическими знаниями осуществлялся на протяжении пяти месяцев. Далее проводился контрольный эксперимент для оценки результатов контрольного и экспериментального классов.

Таблица 1

Соотнесение мыслительных операций с различными видами системы заданий

Отрицание	- задачи на логическое отрицание
Классификация и обобщение	задания на: - нахождение признака, по которому произведена классификация; - подбор объекта, не входящего в группу; - нахождение и добавление нескольких объектов, подходящих данной группе; - определение объекта, не подходящего данной группе («лишний»); - название каждой группы предметов одним словом; - нахождение общего у фигур на рисунке
Анализ и синтез	- каких деталей не хватает на рисунке; - какие фигуры понадобятся для составления зайчика и собачки; - из каких геометрических фигур состоит предмет; - найди предмет, который составлен из фигур в рамочке; - логические задачи в текстовой форме
Суждения и умозаключения	задания на: - определение истинности или ложности высказываний; - построение цепочки логических рассуждений
Сравнение	- найди сходства и различия; - найди два одинаковых предмета; - найди подходящую тень; - сравни фигуры, используя слова форма, цвет, размер и т.д.; - сравни где больше, а где равное количество предметов
Аналогия	- выполни по аналогии
Сериация	- расположить от большего к меньшему, от светлого к темному; - установление логической закономерности – продолжи логическую цепочку; - составь различные комбинации из трех предметов

На контрольном этапе эксперимента применялись те же самые методики, что на констатирующем этапе. Некоторые виды заданий были заменены на более сложные, так как контрольный эксперимент проводился в конце учебного года и учащиеся получили новые знания по предмету. Результаты контрольного эксперимента представлены на рис. 3.

- 1 вид – Логическое отрицание
- 2 вид – Что здесь лишнее
- 3 вид – Текстовая логическая задача
- 4 вид – Истина/ложь
- 5 вид – Логические примеры
- 6 вид – Логические закономерности
- 7 вид – Выбор по аналогии

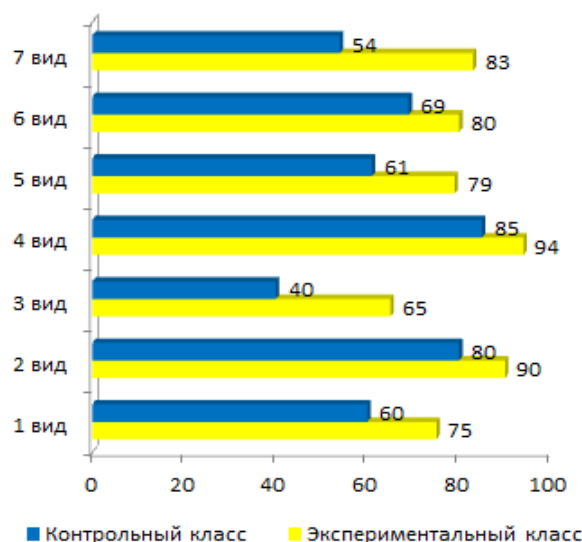


Рис. 3. Результаты контрольного теста в экспериментальной и контрольной группах

В ходе контрольного этапа исследования было установлено, что обучающиеся экспериментального группы выполнили задания на выявление логического мышления лучше, чем ученики контрольной группы. Данное утверждение подтверждает выдвинутую нами гипотезу в начале исследования.

В ходе опытно-экспериментального исследования был разработан и апробирован комплексный подход, направленный на развитие логического мышления. Данный комплекс описан в модели, представленной на рис. 2, а также протестирован непосредственно во время формирующего эксперимента. Он содержит набор образовательных условий, теоретические и практические знания, которые дети получают на каждом уроке, мотивацию и мониторинг на каждом этапе обучения. Результаты исследования, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента, отражают тенденцию к повышению уровня развития логического мышления младших школьников, что подтверждает эффективность представленной модели.

Литература

1. Хотченкова Е.А. Развитие логического мышления средствами учебного предмета «Математика»: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 250 с.
2. Ревина Е.Г. Педагогические условия развития логического мышления младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2007. 145 с.
3. Белошистая А.В., Левитес В.В. Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы заданий: монография / Федер. агентство по образованию, Мурман. гос. пед. ун-т. Мурманск: МГПУ, 2009. 104 с.
4. Кошелева К.А., Тарасова А.П. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики // Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пермь. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018. С. 118 – 120.
5. Пачина А.Г. Диагностика достижения планируемых мета-предметных результатов на уроках математики в 1 классе [Электронный ресурс]. URL: <https://iro86.ru/index.php/zhurnaly/metodicheskie-rekomendatsii-posobiya/v-pomoshch-uchitelyam-predmetnikam/2016-v-pomoshch-uchitelyam-i-predmetnikam/216-diagnostics-dostizheniya-planiruemykh-metapredmetnykh-rezultatov-na-urokakh-matematiki-v-1-klasse-1/file> (дата обращения: 20.09.2021)
6. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. Развиваем мышление. М.: Росмэн, 2005. 25 с.
7. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. Развиваем внимание. М.: Росмэн, 2005. 27 с.
8. Лавриненко Т.А. Как научить детей решать задачи: Методические рекомендации для учителей начальных классов. Саратов: Лицей, 2000. 64 с.
9. Попова М.А. Сборник олимпиадных заданий по математике для 1-4 классов. С-П.: Лучшее Решение, 2019. 31 с.
10. Узорова О.В., Нефёдова Е.А. Задачи по математике для уроков и олимпиад: 1 класс. М.: АСТ, 2016. 87 с.

References

1. Hotchenkova E.A. Razvitie logicheskogo myshlenija sredstvami uchebnogo predmeta «Matematika»: dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2006. 250 s.
2. Revina E.G. Pedagogicheskie uslovija razvitija logicheskogo myshlenija mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2007. 145 s.
3. Beloshistaja A.V., Levites V.V. Razvitie logicheskogo myshlenija mladshih shkol'nikov na osnove ispol'zovaniya special'noj sistemy zadaniy: monografija. Feder. agentstvo po obrazovaniju, Murm. gos. ped. un-t. Murmansk: MGPU, 2009. 104 s.
4. Kosheleva K.A., Tarasova A.P. Razvitie logicheskogo myshlenija mladshih shkol'nikov na urokah matematiki. Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sovremennoj pedagogiki i psihologii: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Perm'. Ufa: OMEGA SAJNS, 2018. S. 118 – 120.
5. Pachina A.G. Diagnostika dostizhenija planiruemyh meta-predmetnyh rezul'tatov na urokah matematiki v 1 klasse [Elektronnyj resurs]. URL: <https://iro86.ru/index.php/zhurnaly/metodicheskie-rekomendatsii-posobiya/v-pomoshch-uchitelyam-predmetnikam/2016-v-pomoshch-uchitelyam-i-predmetnikam/216-diagnostika-dostizheniya-planiruemykh-metapredmetnykh-rezultatov-na-urokakh-matematiki-v-1-klasse-1/file> (data obrashhenija: 20.09.2021)
6. Gavrina S.E., Kutjavina N.L., Toporkova I.G., Shherbinina S.V. Razvivaem myshlenie. M.: Rosmjen, 2005. 25 s.
7. Gavrina S.E., Kutjavina N.L., Toporkova I.G., Shherbinina S.V. Razvivaem vnimanie. M.: Rosmjen, 2005. 27 s.
8. Lavrinenko T.A. Kak nauchit' detej reshat' zadachi: Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej nachal'nyh klassov. Saratov: Licej, 2000. 64 s.
9. Popova M.A. Sbornik olimpiadnyh zadaniy po matematike dlja 1-4 klassov. S-P.: Luchshee Reshenie, 2019. 31 s.
10. Uzorova O.V., Nefjodova E.A. Zadachi po matematike dlja urokov i olimpiad: 1 klass. M.: AST, 2016. 87 s.

*Chetvergova Yu.A.,
Kalashnikova O.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Talypova A.Ch., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Birsky Branch of Bashkir State University*

IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATED APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract: the article is dedicated to the problem of the development of logical thinking of junior schoolchildren. The important aim for the teacher and the school is the development of logical thinking of junior schoolchildren. It's common knowledge that the best way to achieve the development of logical thinking is mathematics.

The purpose of the research was to identify the model influence of integrated approach on the development of logical thinking of junior schoolchildren presented in this article. The research is described the results of the ascertaining, forming and control experiment, as well as the results of diagnostics at each stage. The strengths and weaknesses of junior schoolchildren in relation with specific logical operations are revealed in this article. At the stage of the formative experiment is a model which was developed and tested, including a set of factors and measures for the development of logical thinking of junior schoolchildren, and the results of its use in the experimental group were presented. An integrated approach represents logical tasks performed by children systematically, motivation and interest of children in understanding new material, comfortable subject-spatial conditions in which the development of logical thinking is most favorable, as well as the techniques used by the teacher in the lesson. During the control stage of the study, it was found that the students of the experimental group performed tasks to identify logical thinking better than the students of the control group. The results of the study described in this article illustrate the increase in the level of logical thinking development in younger schoolchildren and confirm the effectiveness of the presented model.

Keywords: development of logical thinking, integrated approach, model, diagnostics, techniques, algorithmic scheme, constancy (continuity) in solving various logical tasks

*Ли Янь, аспирант,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены принципы обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования в рамках тематических блоков «Банковское дело» и «Логистика», связанных с реализацией Инициативы Китая «Один пояс – один путь». Впервые описана специфика такой модели в рамках поликультурного подхода. Определены общеметодические принципы (антропоцентризма, культуросообразности, научности, диалектического единства интеграции и дифференциации, индивидуализации, формирования поликультурной личности) и частнометодические принципы (культурной и языковой вариативности, диалога культур и деятельностно-коммуникативный), обоснованы критерии их выделения. Указана перспектива исследования, состоящая в использовании критериев выделения принципов реализации модели обучения для разных предметных областей.

Ключевые слова: принципы обучения, общеметодические и частнометодические принципы, бизнес-коммуникация, дополнительное образование

Актуальность работы заключается в необходимости поиска путей эффективизации процесса обучения в изменяющихся условиях образовательной среды. Цель исследования – определить принципы обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования. Для достижения цели решены следующие задачи: 1) выявлена специфика модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования; 2) определены закономерности, отражающие специфику процесса этого обучения и составляющие основу его методов; 3) обосновано применение общеметодических и частнометодических принципов при реализации модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования. Новизна работы заключается в определении принципов обучения в специфических условиях обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования в рамках поликультурного подхода. Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в проблему таксономии частных принципов обучения иностранному языку, а практическая – в возможности применения разработанной системы принципов в процессе обучения разным предметам.

Для обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования нами была разработана авторская модель такого обучения. Необходимость ее разработки обусловлена следующими факторами: во-первых, содержание обучения (бизнес-коммуникации), во-вторых, пара сопоставляемых языков (русского и китайского) и, в-третьих, сфера дополнительного образования.

Поясним новаторство подобной модели. Во-первых, модель обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования предназначена для продолжающих изучать оба языка. Поэтому сопоставление двух языков ведется на всех этапах обучения. Суть сопоставительного построения содержания образовательного процесса в том, чтобы уже с первых этапов обучения носитель одного языка видел разницу (или, наоборот, что-то общее) в другом языке по сравнению со своим. Такое освоение языка другого народа соответствует дидактическим принципам сознательности и учета родного языка. Во-вторых, бизнес-коммуникация рассматривается в модели как устная коммуникация, а также как письменная Интернет-коммуникация. Устная коммуникация требует сформированных навыков и умений общаться с соблюдением фонетических норм обоих языков. Письменная коммуникация базируется на графической системе обоих языков (кириллическое и иероглифическое письмо). Роль письменной Интернет-коммуникации в последнее время многократно возросла, так как в данной геополитической ситуации (распространение эпидемий, в частности COVID-19) личное общение крайне ограничено. В-третьих, спецификой модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках является то, что обучение происходит в условиях дополнительного образования, где субъектами образовательного процесса являются обучающиеся разного возраста, опыта жизни, навыков обучения иностранным языкам и т.д.

Компонентом модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования является методологический компонент, который включает принципы обучения, которые мы, вслед за Л.П. Халяпиной, понимаем как связи и отношения между обучающим и обучаемыми, реализуемые в виде регулярно действующих факторов, действий и поступков [1, с. 179].

Описываемая модель обучения, основанная на принципах поликультурного подхода [2, с. 220], реализуется в общеметодических (в иной терминологии – дидактических) и в частнометодических (в иной терми-

нологии – методических) принципах. Общеметодические принципы, как известно, определяют правила использования законов обучения в соответствии с целями воспитания и образования и охватывают все предметы, а частнометодические отражают специфику процесса обучения данному предмету и составляют основу методов обучения [1, с. 180]. В нашем случае общеметодические принципы определяют процесс обучения языкам и бизнес-коммуникации в рамках дополнительного образования, а частнометодические – методику такого преподавания в рамках тематических блоков «Банковское дело» и «Логистика», связанных с реализацией Инициативы Китая «Один пояс – один путь» [3].

Рассмотрим специфические **общеметодические принципы** обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования.

Принцип антропоцентризма предполагает, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, человек вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели.

Принцип культуросообразности, сформулированный в середине XIX в. немецким педагогом А.В. Дистервегом, который утверждал, что «в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живёт человек», в современной педагогике предполагает, что обучение и воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях с учётом особенностей этнической и региональной культур [4, с. 101]. В рамках настоящего исследования этот принцип является, по нашему мнению, **системообразующим фактором**, потому что, кроме «знаниевой» парадигмы, учет особенностей культуры русских и китайских обучающихся должен происходить и на психологическом уровне, то есть с учетом психологии и менталитета данных народов, особенно в сфере бизнес-коммуникации.

Принцип научности, основанный на том, что содержание обучения знакомит учащихся с объективными научными данными и предполагает определение содержания обучения соответственно уровню современных знаний о языке, речи и речевой деятельности [5, с. 215], обеспечит обучению в рамках анализируемой в работе модели перспективу развития индивидуальных потребностей обучающегося и его умения работать самостоятельно.

Принцип диалектического единства интеграции и дифференциации означает связь движения внутрь (дифференциация) и вширь (интеграция). В педагогике это означает, что эффективная деятельность требует от обучающегося ориентации во многих сферах и широкого кругозора, а также одновременно фундаментальности и глубины его узкопредметной подготовки. В рамках модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках это означает гармонизацию знаний в области бизнес-коммуникации и иностранного языка, нахождение точек соприкосновения общенаучных приемов и методов познания со специальными приемами и понятиями.

Принцип индивидуализации по сравнению с принципом учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся [6, с. 148] не ограничивается содержанием последнего, он намного шире его. В рамках нашего исследования важно, что в современной образовательной сфере школа теряет свое функциональное превосходство, роль учителя трансформируется, меняется структура учебных дисциплин в сторону формирования малых групп. Поэтому традиционное содержание принципа индивидуализации как основы технологии, когда обучающемуся предоставляется возможность индивидуального выбора путей обучения и повышается роль самостоятельной работы, но под контролем обучающего, уже не отвечает требованиям современного процесса овладения знаниями. Результатом реализации принципа индивидуализации в современной образовательной среде может быть индивидуальная траектория обучения, что включает самостоятельный поиск и информации, и методов овладения этой информацией. В этом плане большую роль играет доступ к Интернету как к источнику знаний. Что касается языкового образования, создание гибкого эффективного механизма обучения в рамках дополнительного образования позволяет развивать и поддерживать заинтересованность каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни, что полностью соответствует одному из базовых международных принципов современного образования – «обучение на протяжении всей жизни» (Life Long Learning).

Принцип формирования поликультурной личности мы представляем, согласно позиции Л.П. Халыпиной, как положение о «развитии у обучаемого свойств «вторичной языковой личности», позволяющих ему быть эффективным участником межкультурной коммуникации» [7, с. 98]. В результате образовательного процесса должен сформироваться «образ» человека, который осознает свою принадлежность к стране и родной культуре, понимает и принимает иные культуры, умеет использовать неродной язык для познания иной лингвокультуры, владеет в той или иной степени языками носителей этих культур, умеет общаться на этих языках в ситуациях межкультурного общения, в том числе в профессиональной среде [8, с. 32].

Рассмотрим **частнометодические принципы** обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования.

Принцип культурной и языковой вариативности является в данной модели обучения бизнес-коммуникации **системообразующим**, как и общеметодический принцип культуросообразности, так как, по мнению П.В. Сысоева, принцип культурной вариативности уточняет и дополняет общий принцип культуросообразности [4, с. 101]. Сущность принципа культурной вариативности обозначена Е.А. Исаевым в паспорте поликультурного подхода как его исходная стратегия: «...стратегия последовательной культурной вариативности реализуется с помощью последовательного обучения «родная культура → культура страны изучаемого языка → культуры мира» и вариативного разнообразия культурного содержания по каждому типу культуры (этническому, социальному, религиозному, профессиональному, территориальному и т. п.)» [2, с. 220]. П.В. Сысоев считает, что принцип культурной вариативности заключается в предоставлении обучающимся возможности ознакомиться с вариативностью культур как страны родного, так и изучаемого языка. Но если культурная вариативность представлена в содержании обучения иностранному языку, то языковая вариативность практически не нашла своего отражения в российских программах по иностранному языку [9, с. 30]. В отличие от традиционного принципа вариативности образования, который означает способность системы образования предоставлять обучающемуся разнообразие образовательных траекторий (некий аналог принципа индивидуализации обучения), принцип культурной и языковой вариативности, принятый за основу в рассматриваемой нами модели, предполагает формирование у обучающихся представлений о культурном и языковом разнообразии как о норме существования [4, с. 99], взаимного развития культур и языков и их взаимообогащения. Это положение является основополагающим, по нашему мнению, при овладении знаниями в области межкультурной бизнес-коммуникации. Поэтому методами, реализующими это принцип в рамках данной работы, будут, по нашему мнению, деловая игра и сознательно-сопоставительный, а также метод электронного тандема (е-тандема).

Принцип диалога культур, основанный на идее многообразия культур, актуализированной в формулировке принципа культурной и языковой вариативности, играет ведущую роль при формировании умений и навыков [5, с. 60] в области межкультурной бизнес-коммуникации. Основные положения этого принципа достаточно полно описаны в методической литературе [8, с. 29-30; 10, с. 40-52; 4, с. 105 и мн. др.]. Кроме дидактического потенциала, этот принцип имеет огромный ценностный потенциал. Ключевое понятие в формулировке принципа – понятие диалога – дает возможность для поиска оптимальных путей в вопросах решения конфликтов, обогащает участников такой интеракции, поскольку представляет иную культуру как шанс расширения возможностей. Основной группой методов при реализации этого принципа будет, конечно, группа активных методов. При этом методы преподавания ограничатся общедидактическими методами организации тренировки и оценки. Методами и приемами учения, которые в терминологии С.В. Шатилова и вслед за ним Л.П. Халыпиной называются способами имеющими отношения к действия ученика в отличие от приемов, относящихся к действиям учителя [1, с. 186], будут участие в тренировке и самокоррекция, а среди собственно методических планируется использование сознательно-сопоставительного метода и метода е-тандема.

Деятельностно-коммуникативный принцип осуществляется в рамках деятельностно-коммуникативного подхода посредством иноязычного общения через ситуацию естественного речевого общения, стимулируя обучающихся свободно высказываться и обмениваться мнениями, быть готовыми к осуществлению межкультурного общения с носителями другого языка [8, с. 27-28; 10, с. 98-119 и мн. др.]. Для реализации модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования этот принцип чрезвычайно важен, так как через его внедрение в процесс обучения может быть обеспечено вхождение в иную культуру, актуализированы принципы учета родного языка, активности и самостоятельности, индивидуализации и др. При реализации этого принципа в обсуждаемой модели будут использованы традиционные приемы и методы, как-то: разного рода упражнения на развитие речевых навыков, деловая игра и т.д.

Таким образом, определив девять принципов, на основе которых строится обучение бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования – принципы антропоцентризма, культуросообразности, научности, диалектического единства интеграции и дифференциации, индивидуализации, формирования поликультурной личности, принцип культурной и языковой вариативности, диалога культур и деятельностно-коммуникативный – в работе доказана эффективность применения этих принципов в их взаимосвязи в рамках поликультурного подхода. Специфика модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования обусловила учет необходимости сопоставления двух языков на всех этапах обучения, возраста, опыта жизни и навыков обучения иностранным языкам у обучающихся, а также особенности устной и письменной формы бизнес-коммуникации в современной Интернет-коммуникации. Эта специфика определила закономерности процесса этого обучения и основы его методов. Применение описанных в статье общеметодических и част-

нометодических принципов при реализации модели обучения бизнес-коммуникации на русском и китайском языках в условиях дополнительного образования отражает специфику преподавания языков и основные методические направления в данном обучении. Критерии выделения принципов с учетом подхода к обучению и содержанию образовательного процесса могут быть использованы для оптимальной организации учебного материала в любой модели обучения.

Литература

1. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дис. ... докт. педаг. наук. Санкт-Петербург, 2006.
2. Исаев Е.А. Поликультурный подход в иноязычном образовании: вопросы методологии // Вестник Брянского государственного университета. 2016; № 3. С. 217 – 220.
3. Проект «Один пояс – один путь». Available at: <http://tass.ru/info/4383152>
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С 96 – 110.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004.
7. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. № 21-1. С. 91 – 102.
8. Гальскова Н.Д. Современные направления лингводидактики как науки. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов. Санкт-Петербург, 2018. С. 7 – 53.
9. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): автореф. дис. ... докт. педаг. наук. Москва, 2004.
10. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.

References

1. Haljapina L.P. Metodicheskaja sistema formirovanija polikul'turnoj jazykovej lichnosti posredstvom internet-kommunikacii v processe obuchenija inostrannym jazykam: dis. ... dokt. pedag. nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
2. Isaev E.A. Polikul'turnyj podhod v inojazychnom obrazovanii: voprosy metodologii. Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016; № 3. S. 217 – 220.
3. Proekt «Odin pojas – odin put'». Available at: <http://tass.ru/info/4383152>
4. Sysoev P.V. Jazykovoje polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke. Jazyk i kul'tura. 2009. № 2 (6). S 96 – 110.
5. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
6. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika: uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. Moskva: Filomatis, 2004.
7. Haljapina L.P. Transformacija koncepta «jazykovaja lichnost'» v teorii i metodike obuchenija inostrannym jazykam. Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. 2006. № 21-1. S. 91 – 102.
8. Gal'skova N.D. Sovremennye napravlenija lingvodidaktiki kak nauki. Integrirovannoe obuchenie inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam. Opyt rossijskikh vuzov. Sankt-Peterburg, 2018. S. 7 – 53.
9. Sysoev P.V. Konceptija jazykovogo polikul'turnogo obrazovanija (na materiale kul'turovedenija SShA): avtoref. dis. ... dokt. pedag. nauk. Moskva, 2004.
10. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inojazychnogo obrazovanija. Moskva: Russkij jazyk. Kursy, 2010.

*Li Yan, Postgraduate,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

**PRINCIPLES OF TEACHING BUSINESS COMMUNICATION
IN RUSSIAN AND CHINESE IN ADDITIONAL EDUCATION**

Abstract: the article deals with the principles of teaching business communication in Russian and Chinese languages in the conditions of additional education in the framework of the thematic blocks "Banking" and "Logistics" related to the implementation of the China Initiative "One Belt, One Road". The specifics of such a model within the multicultural approach are described for the first time. General methodological principles (anthropocentrism, cultural expediency, scientificity, dialectical unity of integration and differentiation, individualization, formation of a multicultural personality) and particular methodological principles (cultural and linguistic variability, dialog of cultures, and activity-communicative) are defined, and the criteria for their selection are justified. The prospect of research, consisting of the use of criteria for selecting the principles of implementation of the training model for different subject areas is indicated.

Keywords: learning principles, general and specific methodological principles, business communication, additional education

*Кононова О.А., кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
Зарубина Р.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Петрушенко С.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Подберезный В.В., доктор ветеринарных наук, кандидат педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова, филиал Ростовского
государственного экономического университета (РИНХ)*

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К РОДИНЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В ФОКУСЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье поднята актуальная проблема воспитания молодого поколения. Человечество вступает в новую эпоху; явление трансгуманизации уже приобретает практическую направленность, выраженную наличием пограничного синдрома у молодого поколения. Сложность воспитания ценностного отношения к Родине требует учета индивидуального отношения обучаемого с миром, свойственного только ему. Социальные сети в умах молодежи заменяют им социальные институты – школу, друзей и даже семью; интернет становится Родиной. Результатом тому являются настораживающие негативные статистические данные об отношении молодежи к образу Родины. Для выявления ценностных ориентаций учащихся касательно отношения к Родине авторами были составлены анкеты. Согласно возрастным категориям, респонденты были разделены на две группы (5-9 классы и 10-11 классы), соответственно вопросы анкеты для каждой группы были скорректированы в зависимости от возраста учащихся. Результаты анкетирования учащихся всех возрастных категорий позволили утверждать, что на уровне сознания школьников, принадлежащих к российской национальной культуре, существует проблема отчуждения от русской этнической идентичности. (В частности, это отразилось в показателях отношения к истории своей страны, к религии (храмы, иконопись, колокольный звон), к изучению традиций и обычаев национальной культуры). что стремление создать в России экономику знаний требует колоссальных изменений в образовательной среде на всех уровнях (от детского садика до высшего учебного заведения). Реализация экономики знания требует перестройки мышления настоящих и будущих работников образования.

Ключевые слова: обучение, система образования, индивидуализированный образ, тестирование, правила, учащиеся, внимание, интерес, информационное общество, взаимопомощь, возрастные особенности, младшее и старшее поколение, ценностное отношение

Проблема воспитания молодого поколения во все времена остается весьма актуальной. На современную школу возлагается особая задача по формированию самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, которая была бы способна и к успешной социализации в обществе и адаптации на трудовом рынке.

В условиях цифровой экономики возникла необходимость в модернизации образования посредством его цифровой трансформации на развитие новых качеств личности – цифрового человека. Однако темпы скоротечности и глобальность новизны технологических укладов многими не могут быть восприняты [3].

«Классическая задача системы образования – преодоление трудностей в обучении. Данная задача имеет новизну, определяемую трудностями новых технологий компьютерного обучения и требованиями зарождающегося нового информационного общества.

Новая задача системы образования РФ – обеспечение доступности качественного образования посредством его индивидуализации и дифференциации. Такая задача имеет две проблемных области:

Во-первых, в условиях введения экономической эффективности и следствием этому ограниченности финансирования системы образования, индивидуализация образования не может быть достигнута контингентом преподавателей образовательных учреждений и требует от родителей финансовых затрат на организацию индивидуального обучения;

Во-вторых, американская система дифференциации учащихся указывает на явление формирования ниши для каждого учащегося в дереве оценки возможностей учащихся. А это означает, что переход из одной ниши в другую (более перспективную для будущего качества жизни) практически невозможен» [1].

И есть плохие стороны в молодом поколении. Все чаще в новостные ленты попадают новости об осквернении школьниками Вечного огня, надругательстве над государственными символами или сочувствии врагам нашей Родины, как например, в речи российского школьника в Бундестаге, где он говорил о «невинных» солдатах вермахта [2].

В настоящее время общественно-политическая жизнь в России претерпевает серьезные изменения, что приводит к актуальности понятия «ценностное отношение...» в вопросах воспитания учеников образова-

тельных учреждений. Сложность воспитания ценностного отношения к Родине требует учета индивидуального отношения обучаемого с миром, свойственного только ему. Поэтому цель нашего исследования состоит в анализе сформированности у учеников базовых ценностей к «образу Родины».

Рассмотрев проблемные факторы воспитания современности. Мы пришли к следующим выводам:

1. Образ Родины в общественном, групповом и индивидуальном сознании выполняет функцию частичного согласования мира социума и мира человека. Это идеологический образ Родины, создаваемый государством для управления социальным поведением в рамках устанавливаемых нормативных актов;

2. Методы и средства холодной войны против России по-прежнему успешно применяются и, в первую очередь, проявляется концентриальным воздействием на умы молодого поколения россиян с целью ввести их в сомнение и исключить значимое понятие ценностное отношение к Родине.

3. Информационно-психологическое манипулирование сознанием школьников посредством интернет разрушает их чувство патриотизма; необходимы воспитательные аспекты для защиты их мировоззрения идеологической направленности в рамках ценностного отношения к Родине.

4. Однако должных защитных функций информационно-психологического противоборства со стороны государства не введено. Социальные сети в умах молодежи заменяют им социальные институты – школу, друзей и даже семью; интернет становится Родиной. Результатом тому являются нарастающие негативные статистические данные об отношении молодежи к образу Родины.

Неужели это действительно так?

Для выявления ценностных ориентаций учащихся касательно отношения к Родине были составлены анкеты. Согласно возрастным категориям, респонденты были разделены на две группы (5-9 классы и 10-11 классы), соответственно вопросы анкеты для каждой группы были скорректированы в зависимости от возраста учащихся. Для каждой группы были проведены исследования ценностных ориентаций учащихся.



Рис. 1. Диагностика ориентаций учащихся, направленных на ценностное отношение к Родине в старшей школе (5-9 классы)

Диагностика ориентаций учащихся, направленных на ценностное отношение к Родине в основной школе (5-9 классы) дала следующие результаты:

- высокая степень сформированности ценностного отношения к родине оказались у 84-98% учащихся;
- средние показали оценки формирования ценностного отношения к Родине были у 66-80% ребят;
- низкие позиции получили ценностные ориентации у 41-56% учеников.

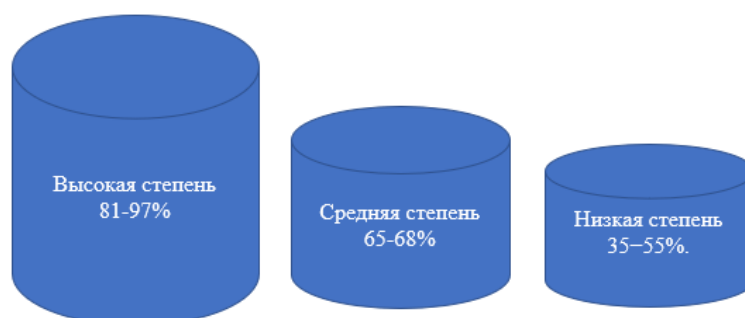


Рис. 2. Диагностика ориентаций учащихся, направленных на ценностное отношение к Родине в старшей школе (10-11 классы)

Диагностика ориентаций учащихся, направленных на ценностное отношение к Родине в старшей школе (10-11 классы) показала следующие результаты (рис. 2):

- высокая степень сформированности ценностного отношения к родине у 81-97%;
- средние показатели оценки формирования ценностного отношения были у 65-68%;
- низкие позиции получили ценностные ориентации учеников проявились у 35-55%.

Отдельно нужно сказать про ответы старшеклассников на вопрос о возможной эмиграции «Если бы у меня была такая возможность, то я обязательно бы уехал из России», где желание покинуть страну навсегда выразили 25% опрошенных.

В целом анализ результатов анкетирования учащихся всех возрастных категорий позволил утверждать, что на уровне сознания школьников, принадлежащих к российской национальной культуре, существует проблема отчуждения от русской этнической идентичности. (В частности, это отразилось в показателях отношения к истории своей страны, к религии (храмы, иконопись, колокольный звон), к изучению традиций и обычаев национальной культуры).

Этот факт затрудняет процесс формирования у учащихся гражданской идентичности личности, поскольку они оторваны от корней национальной культуры. Этот вывод косвенно подтверждается и ответами учащихся старших классов относительно возможной эмиграции, 25% старшеклассников готовы навсегда уехать жить за границу. В ситуации «отсутствия» укорененности в национальной культуре (предпочтительность установления отношений с тем, что было раньше, к чему испытывают доверие) этот факт становится вполне понятным и объяснимым.

Итак, мы увидели, что стремление создать в России экономику знаний требует колоссальных изменений в образовательной среде на всех уровнях (от детского садика до высшего учебного заведения). Реализация экономики знания требует перестройки мышления настоящих и будущих работников образования.

В настоящее время существует только надежда на реальную значимость понятия «учебно-воспитательный процесс» с тем, чтобы социальный опыт отношений «быть человеком» проявился у нынешних детей с помощью учителей. Введение понятия «педагогика безопасности» направлено на создание инструмента для измерения современности через призму педагогических традиций, сохраняющих историю страны и ее народа. Проведенный анализ показывает, что на сегодняшний день:

- необходимо учитывать противоречие между идеологизированным и индивидуализированным образом Родины. Именно в этом был проигрыш холодной войны, успехи цифровых революций;
- СССР ориентирован был на идеологизированный образ Родины, он имел систему воспитания, позволяющую добиться многих результатов, но к сожалению, настоящее время нет возможности ее восстановить. Исчезли советские учителя, советские родители и, главное, советские дети;
- концептуальная модель формирования образа Родины в современной России может строиться только на основе индивидуализированного образа Родины. Так задумано Конституцией многообразия. Но прежняя система не воспитала этого у людей страны;
- в результате у современной молодежи нет осознания Родины, так как отсутствуют идеологизированный и индивидуализированный образы Родины. Отсюда их деструктивное поведение к священным символам почитаемым старшим поколением.

Важно понять и учесть сложность понятия «*ценностное отношение...*». Только так можно построить новую систему воспитания. Модернизация образования современной России в условиях идеологического многообразия требует решения комплекса задач повышения профессионализма педагогических кадров в направлении многокритериальности коррекционной работы посредством психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Литература

1. Божич В.И., Райченко А.В., Сафронова М.А. Интернет-дискурс: «Будущее определяет школьный учитель»? // Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Всероссийской научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» / отв. ред. О.А. Кочергина [Электронный ресурс]. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2020. С. 21 – 26.

2. «Невинные» солдаты вермахта: в России обсуждают речь школьника в бундестаге // Информационное агентство «РИА Новости». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ria.ru/20171121/1509271618.html> (дата обращения: 09.05.2022)

3. Подберезный В.В., Петрушенко С.А., Зарубина Р.В., Кононова О.А. и др. Педагогика безопасности: современные аспекты воспитания. Таганрог: Изд-во Волошина О.И., 2022. 180 с.

References

1. Bozhich V.I., Rajchenko A.V., Safronova M.A. Internet-diskurs: «Budushchee opredelyaet shkol'nyj uchitel'»? Pedagogicheskaya diagnostika: istoriya, teoriya, sovremennost': materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii Taganrofskogo instituta imeni A.P. Chekhova (filiala) FGBOU VO «Rostovskij gosudarstvennyj ekonomicheskij universitet (RINH)». otv. red. O.A. Kochergina [Elektronnyj resurs]. Rostov-na-Donu: Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks RGUE (RINH), 2020. S. 21 – 26.
2. «Nevinnye» soldaty vermahta: v Rossii obsuzhdayut rech' shkol'nika v bundestage. Informacionnoe agentstvo «RIA Novosti». [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://ria.ru/20171121/1509271618.html> (data obrashcheniya: 09.05.2022)
3. Podbereznyj V.V., Petrushenko S.A., Zarubina R.V., Kononova O.A. i dr. Pedagogiga bezopasnosti: sovremennye aspekty vospitaniya. Taganrog: Izd-vo Voloshina O.I., 2022. 180 s.

*Kononova O.A., Candidate of Agricultural Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Zarubina R.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Petrushenko S.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Podbereznyj V.V., Doctor of Veterinary Sciences (Advanced Doctor),
Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Professor,
A.P. Chekhov Taganrog Institute, branch of Rostov State University of Economics (RINH)*

VALUE ATTITUDE TO THE HOMELAND OF A MODERN STUDENT IN THE FOCUS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

Abstract: the article raises the urgent problem of educating the young generation. Humanity enters the new era; The phenomenon of transhumanization already acquires a practical orientation, expressed by the presence of a border syndrome in the young generation. The complexity of educating a value attitude to the homeland requires the individual attitude of the student with the world, characteristic only of him. Social networks in the minds of youth replace them with social institutions – school, friends and even a family; the Internet becomes the homeland. The result of this is the alarming negative statistics on the attitude of youth to the image of the Motherland. To identify the value orientations of students regarding the attitude to the homeland, the authors compiled profiles. According to age categories, respondents were divided into two groups (grades 5-9 and 10-11 grades), respectively, the questionnaire for each group were adjusted depending on the age of the students. The results of the questionnaire of students of all age categories made it possible to argue that at the level of consciousness of schoolchildren belonging to Russian national culture, there is a problem of alienation from Russian ethnic identity. (In particular, this was reflected in the indicators of the attitude to the history of his country, to religion (temples, icon painting, bell ringing), to the study of traditions and customs of national culture). That the desire to create an economy of knowledge in Russia requires tremendous changes in the educational environment at all levels (from kindergarten to a higher educational institution). The implementation of the economy of knowledge requires the restructuring of the thinking of real and future education workers.

Keywords: training, education system, individualized image, testing, rules, students, attention, interest, information society, mutual assistance, age-related characteristics, younger and older generation, value attitude

Литвинов С.В., доктор исторических наук, профессор,
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»

ТЕХНОЛОГИИ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: статья посвящена исследованию возможностей применения технологий когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования через идеи природосообразной парадигмы обучения. Заключается, что современные иноязычное обучение, постольку поскольку включает в себя определенный спектр факторов и необходимых условий для формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, поэтому баланс между коммуникативной и когнитивной сторонами образовательного процесса становится одним из ключевых «локусов» на пути освоения (овладения, пользования) иностранного языка. Достижение такого баланса, по мнению автора, возможно добиться в условиях применения когнитивных нейротехнологий (искусственный интеллект, виртуальная, дополненная реальность, машинное обучение, Big Data, Big Live Data и проч.). Обоснован тезис о том, что применение данных технологий для целей иноязычного образования дает возможность формировать и создавать потенциал для развития, во-первых, умения обучающихся самостоятельно добывать новые знания и приобретать новые умения и навыки, как путем заучивания, так и путем самостоятельного исследования или «открытия»; во-вторых, умения применять эти знания и навыки в практической деятельности для решения любых жизненных вопросов и задач (метаумения); в-третьих, умение использовать все приобретенные иноязычные компетенции для дальнейшего самообразования и апробации в профессиональной деятельности. Главным достоинством когнитивных нейротехнологий, при этом, остается возможность сохранения принцип системности рассмотрения и познания иностранного языка и сохранения его связи с когнитивными способностями обучающихся в различных формах педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, иностранный язык, digital-технологии, когнитивные нейротехнологии, природосообразная модель обучения

Популяризация технологического и методологического разнообразия в практике обучения иностранным языкам на современном этапе обуславливается, в первую очередь, интенсификацией развития различного рода информационно-коммуникационных и digital-инструментов, сменой вектора государственной политики в сфере образования, а также новыми условиями социально-экономического развития общества. Безусловно, нельзя не упомянуть тот факт, что многократной актуализации и масштабированию нового опыта обучения, а следовательно и трансформации самой парадигмы образовательного процесса, в определенной степени поспособствовала (способствует) эпидемиологическая и геополитическая обстановка. Следует, при этом, согласиться с позицией Е.А. Борисова о том, что сегодня конфигурация философии образования – это только про инновационные форматы и методики, это также про реформы его идеологических составляющих [3, с. 116].

Одной из таких составляющих является природосообразная (персоналистская) модель обучения, которая находит свое отражение в концепции развивающего иноязычного обучения. Как указывает А.А. Тарасов, любая иницируемая в рамках данной концепции технология привносит элементы естественного контакта с языковыми фактами, «характерными для усвоения иностранного языка в естественных условиях, с целью выработки элементарной коммуникативной компетенции, т.е. овладения языком как инструментом общения» [9, с. 29]. Данный тезис приобретает особую актуальность и значимость в той связи, что постановка крепкого коммуникативного фундамента для дальнейшего *познания* (овладения и пользования) иностранного языка, в рамках учебного курса и далее для профессиональных целей, является одной из главных задач педагогического сообщества [13]. Безусловно, ее решение должно начинаться с первого курса, с первого занятия.

Природосообразная парадигма обучения является более широкой методологической категорией обучения, чем традиционная, т.к. подразумевает как привнесение «естественности» (по принципу «я учусь, а не меня учат»), так и учет психофизиологических обученности обучающихся [1], что вкупе с когнитивно-лингвистическими законами, дает интернетное усвоение иностранного языка. Акцент на когнитивной лингвистике в данном случае делается в той связи, что коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход, как самостоятельная педагогическая единица, постепенно утрачивает свою ценность и полезность, т.к., как указывает С.В. Мотов, избыточная фокусировка исключительно на коммуникативной стороне языка нарушает принцип системности его рассмотрения и познания [6, с. 52].

Данная позиция находит подтверждение как в российской, так и зарубежной научной литературе. Так, например, Дж. Томпсон отмечает, что на ранних стадиях интеграция коммуникативного обучения собственно коммуникативный его аспект фактически вытеснял рассмотрение языка как системы, нивелируя, таким образом, роль грамматики, фонетики и иных лингвистических формаций (формаций языкознания) [24]. Аналогичной позиции придерживаются турецкие авторы Д. Ильхан и Ф. Финдикоглу, отмечая при этом, что достаточно найти методологический (подходовый) баланс [20]. И.Л. Бим, в свою очередь, указывает, что в рамках коммуникативного обучения «крайне важно, чтобы у учащихся одновременно формировалась система языка и сознания», тогда как противопоставление коммуникативного и когнитивного подходов и подчинение последнего первому оказывается не вполне оправданным [2, с. 10-11].

Исходя из этой мысли, можно предположить целесообразность синтеза данных подходов, т.к. «будучи личностно-ориентированной концепцией обучения, он [коммуникативно-когнитивный подход] указывает на необходимость равного внимания к формированию у обучающихся адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, учениям в речевой сфере» [14, с. 129-130]. Таким образом, можно предварительно заключить, что современные иноязычное обучение, постольку поскольку включает в себя определенный спектр факторов и необходимых условий для формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, поэтому баланс между коммуникативной и когнитивной сторонами образовательного процесса становится одним из ключевых «локусов» на пути освоения (овладения, пользования, познания) иностранного языка.

В современной, преимущественно зарубежной, литературе отмечается, что для целей эффективного и результативного обучения языкам, в частности, иностранным, с применением указанного подхода оптимально обращаться к когнитивным нейротехнологиям (искусственный интеллект, виртуальная, дополненная реальность, машинное обучение, Big Data, Big Live Data и проч.) [5, 17, 19, 21]. Данные технологии ориентированы на управление процессами познания, обучения и коммуникации, они оптимизируют формирование смыслов, используя различные феномены восприятия (особенности, ощущения, константность, конфигурации, предметность, установку и проч.), а также логико-эвристические методы (латеральное мышление, синектику, мозговой штурм и проч.) [10], что, в рассматриваемом контексте позволяет, во-первых, сохранить принцип системности рассмотрения и познания иностранного языка и, во-вторых, обеспечить его связь с когнитивными способностями обучающихся в различных формах взаимодействия.

Доказательная база эффективности когнитивных нейротехнологий к настоящему времени остается незначительной, однако, существующий теоретико-методологический базис, а также практический (экспериментальный) опыт позволяет говорить о высокой их ценности [7, 8, 11, 12, 15, 23]. Т.В. Ермолова и соавт. указывают, что участие данных технологий в процессах формулирования не только более современной инструментальной модели иноязычного образования, но и новой парадигмы образования, заключается в глубинных изменениях, ими создаваемых, причем не только в контексте оказания образовательно-познавательных услуг, но и формирования и развития навыков познавательной самостоятельности у обучающихся [4]. Так, анализ результатов эмпирических исследований последних лет в контексте применения когнитивных нейротехнологий для целей образования дает возможность формировать и создавать потенциал для развития [16, 18, 22, 25]:

- во-первых, умения обучающихся самостоятельно добывать новые знания и приобретать новые умения и навыки, как путем заучивания, так и путем самостоятельного исследования или «открытия»;
- во-вторых, умения применять эти знания и навыки в практической деятельности для решения любых жизненных вопросов и задач (метаумения);
- в-третьих, умение использовать все приобретенные иноязычные компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, учебно-познавательная и проч.) для дальнейшего самообразования и апробации в профессиональной деятельности.

Данные положения особенно ценны относительно концепции развивающего иноязычного обучения в той связи, что использование когнитивных нейротехнологий, безусловно, в органичном синтезе с классическими технологиями обучения и с учетом интересов, возможностей и потребностей обучающихся, позволяет задействовать все виды речевой деятельности, включая фонетику, грамматику, развитие речи, аудирование, перевод, чтение и анализ текстов, создавая, таким образом потенциал для формирования крепкого коммуникативного фундамента для дальнейшего познания иностранного языка, для образовательных или профессиональных целей. В силу данного заключения, полагаем, современное педагогическое сообщество должно продолжать интегрировать в практику обучения иностранным языкам технологии когнитивной лингвистики, инициируя тем самым переход к природосообразной (персоналистской) модели обучения.

Литература

1. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008. 512 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 254 с.
3. Борисов Е.А. Преимущества, недостатки и перспективы развития системы дистанционного образования в Российской Федерации // Вестник Академии знаний. 2020. № 4 (39). С. 115 – 118.
4. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В., Дедова О.В., Гузова А.В. Аргументация выбора универсального инструментария обучения иностранным языкам в условиях перехода к digital-компетентностной парадигме // Science for Education Today. 2021. Т. 11. № 6. С. 179 – 194.
5. Зеер Э.Ф., Сыченко Ю.А. Журавлева Е.В. Нейротехнологии в профессиональном образовании: рефлексия их возможностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 8 – 15.
6. Мотов С.В. Особенности обучения иностранному языку на лингво-когнитивной основе в современных образовательных реалиях (на примере отрицания в английском языке) // Вестник ТГУ. 2021. № 195. С. 50 – 59.
7. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 1. С. 128 – 133.
8. Суворова Е.Ю. Образовательный потенциал дополненной реальности // Известия ВГПУ. 2021. № 4 (157). С. 30 – 35.
9. Тарасов А.А. Формирование компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2019. 230 с.
10. Федотова М.А., Шевырев А.В. К вопросу о синтезе когнитивных и нейротехнологий (концепция и инструментарий) // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4 (47). С. 88 – 97.
11. Хукаленко Ю.С. VR по-английски или как учить языки в виртуальной реальности. – 25.04.2019 // Информбюро «Национальная технологическая инициатива». URL: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/vr-po-angliyski-ili-kak-uchit-yazyki-v-virtualnoy-realnosti.html (дата обращения: 10.07.2022)
12. Хукаленко Ю.С. Обучение иностранным языкам (на примере английского) с помощью технологии виртуальной реальности: обзор основных разработок // Известия Восточного института. 2021. № 2 (50). С. 118 – 128.
13. Шифрон-Борейко И. Влияние когнитивных стилей на выбор стратегий овладения и пользования языком // Известия ВГПУ. 2021. № 3 (156). С. 72 – 77.
14. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. 245 с.
15. Alam M.A., Hasan M., Faiyaz I.H., Bhuiyan A., Joy S.F., Islam S.M. Augmented Reality Education System in Developing Countries // Electronic imaging. 2019. №183. 11 p.
16. Albanese M. The neuro-didactical challenge: Critical issues and possible tools // Education Sciences & Society – Open Access. 2021. Vol. 12 (2). P. 124 – 131.
17. Apakina L.V., Denisenko V.N., Denisenko A.V., Chistyakov A.V., Zetkina A.V. Neurodidactics in foreign languages teaching (for example in Russian as a foreign language) // J Adv Pharm Edu Res. 2020. Vol. 10 (1). P. 203 – 206.
18. Barbosa E.Y. A Neurodidactic Model for Teaching Elementary EFL Students in a College Context // English Language Teaching. 2021. Vol. 14 (3). P. 42 – 58.
19. Cearon F.I., Feltes H. Neuroscience role in the foreign language teaching and learning // Ciências e Cognição. 2020. Vol. 25. P. 043 – 060.
20. Findikoglu F., Ilhan D. Advocating Communicative Language Teaching for Too Long Now: The Inevitability of Grammar Translation Method and a Balance Between CLT and GTM in Instructional Settings // The International Journal of Educational Researchers. 2016. Vol. 7. P. 14 – 24.
21. Hong S.B., Park J., Moon Y., Grandmason M.L., Nowroski D.P., Moon M. Learning a Foreign Language in Adulthood using Principles of Neuroscience. ARC Journal of Neuroscience. 2017. Vol. 2 (1). P. 11 – 14.
22. Li M. An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology // Mobile Information Systems 2021. P. 7.
23. Pinto R.D., B. Peixoto, M. Melo, L. Cabral, Bessa M. Foreign Language Learning Gamification Using Virtual Reality – A Systematic Review of Empirical Research // Educ. Sci. 2021. № 11. С. 222 – 229.

24. Thompson G. Some misconception about communicative language teaching // *ELT Journal*. 2011. Vol. 50 (1). P. 9 – 15.
25. Zhao X., Yang Y. A Study on the Application of Blended Teaching to English Reading Course under the Background of Artificial Intelligence // *IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci.* 2021. Vol. 693. P. 012019.

References

1. Bepal'ko V.P. *Prirodosoobraznaya pedagogika*. M.: Narodnoe obrazovanie, 2008. 512 s.
2. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy*. M.: Prosveshchenie, 1988. 254 s.
3. Borisov E.A. Preimushchestva, nedostatki i perspektivy razvitiya sistemy distancionnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. *Vestnik Akademii znaniy*. 2020. № 4 (39). S. 115 – 118.
4. Ermolova T.V., Savickaya N.V., Dedova O.V., Guzova A.V. Argumentaciya vybora universal'nogo instrumentariya obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah perekhoda k digital-kompetentnostnoj paradigme. *Science for Education Today*. 2021. T. 11. № 6. S. 179 – 194.
5. Zeer E.F., Sychenko YU.A., ZHurvleva E.V. Nejrotekhnologii v professional'nom obrazovanii: refleksiya ih vozmozhnostej. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021. № 3. S. 8 – 15.
6. Motov S.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku na lingvo-kognitivnoj osnove v sovremennyh obrazovatel'nyh realiyah (na primere otricaniya v anglijskom yazyke). *Vestnik TGU*. 2021. № 195. S. 50 – 59.
7. Semenova G.V. Ispol'zovanie preimushchestv tekhnologii dopolnennoj real'nosti v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. № 1. S. 128 – 133.
8. Suvorova E.YU. Obrazovatel'nyj potencial dopolnennoj real'nosti. *Izvestiya VGPU*. 2021. № 4 (157). S. 30 – 35.
9. Tarasov A.A. Formirovanie kompetentnostnoj osnovy inoyazychnoj produktivnoj pis'mennoj rechi v nachal'noj shkole: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2019. 230 s.
10. Fedotova M.A., SHEvyrev A.V. K voprosu o sinteze kognitivnyh i nejrotekhnologij (konceptiya i instrumentarij). *Professional'noe obrazovanie i ryok truda*. 2021. № 4 (47). S. 88 – 97.
11. Hukalenko YU.S. VR po-anglijski ili kak učit' yazyki v virtual'noj real'nosti. – 25.04.2019. Informbyuro «Nacional'naya tekhnologicheskaya iniciativa». ULR: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/vr-po-anglijski-ili-kak-uchit-yazyki-v-virtualnoy-realnosti.html (data obrashcheniya: 10.07.2022)
12. Hukalenko YU.S. Obuchenie inostrannym yazykam (na primere anglijskogo) s pomoshch'yu tekhnologii virtual'noj real'nosti: obzor osnovnyh razrabotok. *Izvestiya Vostochnogo instituta*. 2021. № 2 (50). S. 118 – 128.
13. SHifron-Borejko I. Vliyanie kognitivnyh stilej na vybor strategij ovladeniya i pol'zovaniya yazykom. *Izvestiya VGPU*. 2021. № 3 (156). S. 72 – 77.
14. SHCHepilova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu*. M.: Gumanitar. izd. centr «VLADOS», 2005. 245 s.
15. Alam M.A., Hasan M., Faiyaz I.H., Bhuiyan A., Joy S.F., Islam S.M. Augmented Reality Education System in Developing Countries. *Electronic imaging*. 2019. №183. 11 p.
16. Albanese M. The neuro-didactical challenge: Critical issues and possible tools. *Education Sciences & Society – Open Access*. 2021. Vol. 12 (2). P. 124 – 131.
17. Apakina L.V., Denisenko V.N., Denisenko A.V., Chistyakov A.V., Zetkina A.V. Neurodidactics in foreign languages teaching (for example in Russian as a foreign language). *J Adv Pharm Edu Res*. 2020. Vol. 10 (1). P. 203 – 206.
18. Barbosa E.Y. A Neurodidactic Model for Teaching Elementary EFL Students in a College Context. *English Language Teaching*. 2021. Vol. 14 (3). P. 42 – 58.
19. Cearon F.I., Feltes H. Neuroscience role in the foreign language teaching and learning. *Ciências e Cognição*. 2020. Vol. 25. P. 043 – 060.
20. Findikoglu F., Ilhan D. Advocating Communicative Language Teaching for Too Long Now: The Inevitability of Grammar Translation Method and a Balance Between CLT and GTM in Instructional Settings. *The International Journal of Educational Researchers*. 2016. Vol. 7. P. 14 – 24.
21. Hong S.B., Park J., Moon Y., Grandmason M.L., Nowroski D.P., Moon M. Learning a Foreign Language in Adulthood using Principles of Neuroscience. *ARC Journal of Neuroscience*. 2017. Vol. 2 (1). P. 11 – 14.
22. Li M. An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology. *Mobile Information Systems* 2021. P. 7.
23. Pinto R.D., B. Peixoto, M. Melo, L. Cabral, Bessa M. Foreign Language Learning Gamification Using Virtual Reality – A Systematic Review of Empirical Research. *Educ. Sci.* 2021. № 11. S. 222 – 229.

24. Thompson G. Some misconception about communicative language teaching. *ELT Journal*. 2011. Vol. 50 (1). P. 9 – 15.
25. Zhao X., Yang Y. A Study on the Application of Blended Teaching to English Reading Course under the Background of Artificial Intelligence. *IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci.* 2021. Vol. 693. P. 012019.

*Litvinov S.V., Doctor of Historical Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Russian University Sport "SCOLIPE"*

COGNITIVE LINGUISTICS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract: the article is devoted to the study of the possibilities of applying cognitive linguistics technologies in teaching a foreign language in higher education. The author justifies the relevance and significance of the research topic through the ideas of a nature-like learning paradigm. It is concluded that modern foreign-language learning, since it includes a certain range of factors and necessary conditions for the formation of foreign-language communicative competence among students, therefore, the balance between the communicative and cognitive sides of the educational process becomes one of the key "loci" on the path of learning (mastering, using) a foreign language. Achieving such a balance, according to the author, can be achieved in the context of the use of cognitive neurotechnologies (artificial intelligence, virtual, augmented reality, machine learning, Big Data, Big Live Data, etc.). The thesis is substantiated that the use of these technologies for the purposes of foreign-language education makes it possible to form and create the potential for the development, firstly, of the ability of students to independently acquire new knowledge and acquire new skills and skills, both through memorization and through independent research or "discovery"; secondly, the ability to apply this knowledge and skills in practical activities to solve any life issues and problems (meta-skills); thirdly, the ability to use all acquired foreign-language competencies for further self-education and testing in professional activities. The main advantage of cognitive neurotechnologies, at the same time, remains the possibility of preserving the principle of consistency of consideration and knowledge of a foreign language and preserving its connection with the cognitive abilities of students in various forms of pedagogical interaction.

Keywords: cognitive linguistics, foreign language, digital technologies, cognitive neurotechnologies, nature-like learning model

*Лябах Н.Н., профессор,
Майкопский государственный технологический университет,
Малишевская Н.А., профессор,
Ростовский государственный университет путей сообщения*

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация: анализируются традиционные проблемы образовательного процесса и проблемы, формируемые цифровой трансформацией образовательной сферы. Особое внимание уделяется проблеме усиления клипового мышления, сужения интеллектуальных возможностей личности и, как следствие, утраты эвристического и рационального, алгоритмического и поисково-прогностического типов мышления. На основе проведенного анализа сформулирован ряд научных задач, поставленных перед данным исследованием: совершенствование структуры и функций учебного процесса; разработка технологии изложения учебного материала, обеспечивающей устойчивый интерес студента к учебному процессу; разработка методов адекватной оценки знаний, учет возможности угадывания правильных ответов в тестовых контрольных примерах. Подробно раскрывается положительный эффект симбиоза технологий массовых открытых онлайн-курсов и идей Открытого университета Великобритании. Выявлены дискуссионные вопросы исследования: о месте и роли цифровой трансформации в обществе, о соотношении цифровой и традиционной форм образования, о роли в развитии определенных навыков мышления человека, о роли, месте и степени цифровой трансформации в различных видах образования.

Ключевые слова: интеллектуальные возможности личности, клиповое мышление, цифровая трансформация, виды образования

Дискуссии о формах и методах обучения, раскрытие роли и места, технологий и эффективности аудиторного и дистанционного обучения, массового и индивидуального, фундаментального и специализированного и др. Эти виды обучения не теряли своей актуальности во все времена и в различных социально-экономических системах [1, 2]. Для этого существует ряд объективных и субъективных причин:

- Требование экономической организации (финансовой) эффективности учебного процесса (например, формы дистанционного, массового, специализированного обучения по данному критерию имеют очевидные преимущества). При этом красной чертой проходит принцип: образование – это социальное благо, поскольку от уровня грамотности населения существенно зависит безопасность и конкурентоспособность любой страны.
- Требование эффективности производства, которое может иметь несколько производств. Например: достижение максимального результата обучения (объема приобретенных знаний) за заданный промежуток времени или усвоение заданного объема знаний за минимальный промежуток времени. Эти критерии расставляют разные приоритеты: аудиторное и индивидуальное обучение сейчас стоит на первом месте.
- С внедрением новых информационных технологий (цифровые платформы обучения и организационных услуг, дополненная и виртуальная реальность, технологии NA DJ, блокчейн [3] и др.), нового технического оснащения (например, современного IT) меняются и приоритеты форм и методов обучения.
- Попытка унифицировать образовательные курсы и процедуры. Например, результаты Единого государственного экзамена принимаются во всех вузах страны. Это необходимо для обеспечения сопоставимости результатов обучения как в среднем, так и в высшем образовании. Но, с другой стороны, теряется индивидуальность и специализация учебных заведений. Чрезмерная унификация приносит "серость" и усредненность.

К субъективным факторам актуальности исследуемой темы относятся:

- Инерция человеческого мышления: получив положительный эффект от внедрения той или иной технологии, человек стремится по инерции распространить ее за пределы эффективности метода (на другие учебные предметы, другие группы учащихся и т.д.). Возникает эффект "маятника" – бросания из одной крайности к другому, так как несбывшиеся ожидания заставляют нас возвращаться к проверенным технологиям.
- Абитуриентам была предоставлена возможность одновременно участвовать в конкурсах на поступление в разные вузы. И рассчитывая на удачу, они уже не привержены одной профессиональной идее, а также вносят организационную неразбериху в процедуру зачисления: "выбивают" конкурентов, не явившихся на зачисление.

- Формирование мыслительного процесса под давлением ускоряющегося технического прогресса: мышление человека превращается из структурно-логического в клиповое [4].

Последнее явление следует обсудить более подробно. В настоящее время широко используются тестовые формы оценки знаний (ими грешат различные промежуточные формы оценки знаний, ЕГЭ по России, различные конкурсы, олимпиады). Это позволяет значительно упростить и автоматизировать соответствующую процедуру обучения. В результате перехода от полноценного экзамена к тестам исключается развитие умения доказывать и формировать правильный ответ, страдают логические и мыслительные навыки в целом, а также творческое и рациональное начало процесса обучения. Студенты "обучаются" определенным формам контроля знаний. Этому способствует и внедрение современных цифровых технологий обучения [5, 6].

На развитие форм и методов обучения особое влияние оказала нетрадиционная среда, сложившаяся в сфере образования в связи с вирусной пандемией последних двух лет. Справедливости ради следует отметить, что своевременное внедрение цифровых технологий обучения спасло образовательные системы от полного краха. Образовательные системы в условиях локализации довольно легко перешли на дистанционный формат обучения. Несколько потеряв в эффективности образовательного процесса, общество пришло к осознанию новой позитивной реальности. В ходе исследования была акцентирована роль цифровой трансформации в образовательной сфере и выявлены новые проблемы ее развития. При этом цифровизация общества оказала положительный синергетический эффект: был снят ряд трудностей в организации образовательного процесса в условиях пандемии, это также послужило мощным толчком к приобретению новых компетенций, которые пригодятся и в других сферах общественной жизни.

Традиционные проблемы организации образовательного процесса легче и эффективнее решать в контексте конкретной образовательной системы, в зависимости от потребностей общества и времени, но целью данного исследования является разработка обучающих технологий и механизмов оценки параметров образовательного процесса, вызванных внедрением цифровых технологий.

Цифровизация общественной и производственной деятельности в мире, как и в России, охватывает все стороны жизни. Не исключение в этом ряду и образовательная сфера. В настоящее время активно реализуется всероссийский проект "Цифровая школа". Основной целью данного проекта является использование современных цифровых технологий в обучении [7].

Наряду с рядом очевидных положительных эффектов (лучшие возможности организации индивидуального обучения, стирание пространственных границ, снижение организационных затрат, повышение наглядности и качества обучения за счет включения дополнительной и виртуальной реальности и др.) цифровизация образования имеет и свои недостатки [7, 8]:

- Студенты теряют способность воспринимать громоздкие учебно-методические конструкции (например, большие тексты, сложные корректуры), требующие непосредственного участия куратора в учебном процессе.

- У студентов развивается экранная зависимость в ущерб другим способам восприятия и передачи информации (осознание, слух, моторика - тактильная чувствительность и др.). 90% информации об окружающем мире человек получает через зрительный анализатор, что в 30 раз больше, чем через слуховой анализатор.

- Отсутствие коллективных, контактных процессов снижает возможности развития социальных навыков студентов.

- Активное использование вычислительных средств развивает "цифровое слабоумие": теряется способность к устному рассуждению и счету. В результате происходит снижение умственных способностей студентов.

- Использование различных гаджетов создает среду повышенного электромагнитного излучения, что негативно сказывается на физическом развитии учащихся.

- Смещение центра тяжести в обучении на зрительное восприятие информации приводит к формированию проблем со зрением и проблем речевого развития у детей.

- Из-за отказа от бумажных учебников и других печатных материалов (контурных карт, раздаточных материалов) роль книг и бумажных носителей в целом в жизни человека снижается.

- Переход на дистанционное обучение снижает возможности преподавателей, с одной стороны, обеспечить должный уровень интереса учащихся к предмету, а с другой - контроль за обучением.

Тем не менее, в силу вышеперечисленных объективных и субъективных причин цифровизация образовательной сферы произошла. Сейчас вопрос стоит в том, чтобы улучшить процесс обучения, чтобы компенсировать недостатки и реализовать положительные эффекты цифровизации. Основными средствами этого являются цифровые, программные и информационные платформы. Платформа – это программно-

аппаратная среда для алгоритмического поиска, реализации и контроля исполнения транзакций (других взаимодействий) на основе интеллектуального анализа больших данных" [9, 10].

Успешным применением цифровых платформ (ЦП) в обучении следует считать разработку и внедрение массовых открытых онлайн-курсов (МООК), см. сайт: <https://mooc.ru/>. Они обеспечивают интернационализацию и унификацию обучения. Основные особенности МООК: записаться на курс может любое количество участников, а все учебные материалы предоставляются бесплатно.

С помощью ЦП технологии NADJ также внедряются в студенческую среду [3, 4]. Они дают толчок к прогностическому мышлению и выбору, что буквально переводится как подталкивание. Из образовательной среды эти технологии естественным образом переходят в реальную жизнь, в информационную среду нашего погружения.

Интерфейсы взаимодействия, основанные на использовании технологий NADJ, являются важнейшим фактором алгоритмизации человеческого мышления [11]. Следствием этого является алгоритмизация поведения как отдельного человека, так и масс людей. Такие интерфейсы побуждают человека совершать действия, которые заранее определены владельцем и/или клиентом сервиса. У субъекта все еще есть чувство свободного выбора, но этот выбор состоит из нескольких предусмотренных альтернатив, часто одинаково выгодных для заказчика. То есть категории "свобода" и "выбор" становятся в этом случае очень условными.

"Происходит вынужденное сужение когнитивного разнообразия пользователей поисковых систем и программно-алгоритмических платформ в погоне за успешным достижением производственных, социальных и политических целей. Это приводит к социальной инстинктизации, развивает автоматизм и усиливает роль поведенческих стереотипов" [4].

Изменение образа мышления человека под влиянием внедрения цифровых технологий требует формирования двух несколько противоположных тенденций в развитии цифровой трансформации образовательной сферы:

- В целях противодействия дальнейшему усилению клипового мышления и сужению интеллектуальных возможностей личности в методологию и технологии образовательного процесса следует активно внедрять механизмы и задачи, требующие: творческого подхода к процессу обучения, самостоятельного анализа и принятия решений, разработки эвристических и рациональных, алгоритмических и поисково-прогностическое мышление.

- Необходимо более эффективно использовать существующий клиповый способ мышления для повышения продуктивности образовательного процесса. То есть не должно быть серьезных противоречий между способностью субъекта воспринимать информацию и способами подачи учебного материала.

Далее рассмотрим два подхода, реализующих сформулированные выше идеи: 1) об организации индивидуального и адаптивного обучения и 2) об организации объективной оценки образовательного процесса по набору параметров – компонентов вектора оценки (включая контроль знаний студентов).

Для решения этой проблемы предлагается интегрировать идеи, разработанные в Открытом университете Великобритании (The Open University), и технологии МООК.

Открытый университет Великобритании был основан в 1969 году. По указу королевы Великобритании как независимый университет. В то время еще не было цифровых технологий и основные инновации в обучении были в области организации обучения. Обучение основано на контролируемом дистанционном обучении. Студентам были предоставлены подробные методические и учебные материалы (кейсы), содержащие специальную литературу, записи на аудио- и видеокассеты, компьютерные программы и др. По результатам самостоятельного изучения этих материалов студент пишет контрольную работу и отправляет ее закрепленному за ним репетитору. Последний оценивает точность восприятия материала и творческий подход к подготовке по стобальной шкале, умение формировать собственные выводы и т.д.

В ходе обучения студенты отрабатывают умение применять теоретические модели к собственной управленческой деятельности, одновременно углубляя свое понимание теории, находя эффективные решения для улучшения работы своей организации.

Периодически репетитор встречается с учениками. В то же время рекомендуется максимально снизить барьер учитель-ученик: занятия не проводятся в классе, идет совместное обсуждение предмета в общем кругу, поощряются технологии мозгового штурма, сценарный подход.

Каждый репетитор также получает свою собственную оценку. Выборочно ответы студентов направляются другим преподавателям (контрольным), которые также оценивают эти работы. Если средний балл контрольных репетиторов ниже установленного балла, то репетитору присваивается характеристика "мягкий репетитор" (так как он завышает оценки). В этом случае все его оценки корректируются (уменьшаются) пропорционально обнаруженному расхождению. В противном случае (если цена занижена) репетитор

считается "жестким", и его оценки также корректируются в соответствующую сторону. При наличии существенных расхождений репетитору может быть отказано в работе в университете. Таким образом, достигается равенство требований к студентам и поддерживается необходимый уровень квалификации преподавателей.

Международный институт менеджмента ЛИНК, российский партнер Открытого университета Великобритании, работает в России с 1992 года (<https://www.ou-link.ru/>). Она является обладателем исключительного права на проведение обучения в странах СНГ по разработанной методике и с использованием соответствующих учебных материалов. К сожалению, этот образовательный опыт существует уже много лет параллельно с традиционным и не обогащает его.

В до цифровую эпоху реализация всех описанных выше функций дистанционного обучения была связана с большими организационными трудностями. Необходимо было присылать оригинальные материалы и работы студентов, вручную вести их учет, организовывать учебные пособия, согласовывать оценки студентов в единых требованиях класса и т.д. Сейчас многие из этих задач выполняются практически автоматически, быстрее и качественнее с использованием различных средств связи и видеоконференцсвязи.

Развитие цифровых технологий позволяет значительно расширить возможности ЦП МООК, например, за счет внедрения дополнительной и виртуальной реальности, создания индивидуальных методик обучения (см. Раздел 2.2 ниже). Таким образом, существуют большие перспективы внедрения технологий МООК [12] в дистанционное обучение в Международном институте менеджмента LINK и Открытом университете Великобритании.

Хорошо известно, что если ученик часто не справляется с заданиями, то у него развивается комплекс неполноценности, негативное отношение к этому предмету. Точно так же, если задания слишком легкие, вы также теряете интерес к занятиям. Поэтому уровень сложности данного задания может контролироваться интересом к обучению.

Развитие такого механизма обучения (способа подачи материала) будет рассмотрено на конкретном примере. Пусть предмет "Существительные" изучается на курсах немецкого языка. Весь изученный материал разбит на довольно большие блоки: 1) понятие существительных (определение, написание с большой буквы, употребление с артиклем определенным и неопределенным); 2) род существительных; 3) существительные единственного и множественного числа; 4) склонение существительных; 5) образование существительных.

Размер блоков таков, что ученику трудно правильно ответить на все вопросы. Это не позволяет легко проходить по теме, но и позволяет сильным студентам не задерживаться на "мелочах". Более слабые, допустив определенные ошибки, направляются алгоритмом в соответствующие дополнительные блоки программы, раскрывая суть плохо усвоенного материала. А в конце учебы его снова просят ответить на тестовые задания, которые теперь, естественно, легче, так как касаются только части ранее изученного материала. Предлагаемая технология обучения представлена в общем виде на рис. 1.

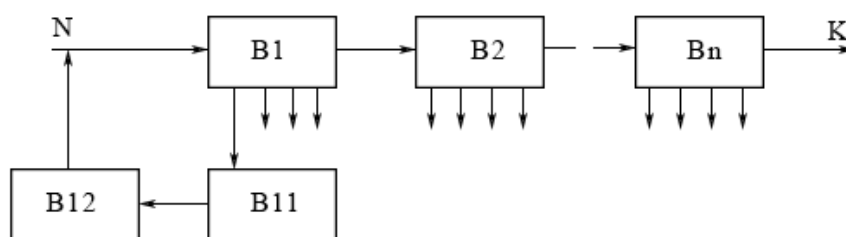


Рис. 1. Организация адаптивного, индивидуального обучения с устойчивым интересом к обучению

Здесь: N и K соответственно начало и конец процесса изучения определенной темы; B1, B2,...,Bn- выбранные учебные блоки первого уровня сложности; B11, B12 – учебные блоки второго уровня, подчиненные блоку B1, и выявление проблем первого ошибочного ответа. Для упрощения чертежа дополнительные блоки для других неправильных ответов в блоке B1, как и все остальные блоки, не показаны. Мы будем оценивать индивидуальную траекторию студента по доле правильных ответов в общем количестве вопросов.

Таким образом, у каждого студента есть свой индивидуальный путь обучения. Проанализировав его, вы сможете определить его сильные и слабые стороны.

Успешно освоив вспомогательный материал, ученик возвращается к исходному блоку первого уровня и повторяет свою попытку. В зависимости от сложности темы таких уровней сложности может быть несколько.

Предлагается оценивать результаты обучения по доле правильных ответов в общем количестве вопросов. Если все блоки выполнены без ошибок, студент переходит к следующей теме. Если в определенном блоке допущена ошибка, система "знает" причину (пробел в знаниях) этой ошибки. Студенту предлагается пройти соответствующую тему, построенную по той же модели. Так, подробное раскрытие блока "образование существительных" может быть расширено дополнительными пятью блоками, каждый из которых также содержит контрольные вопросы. Очевидно, что они легче и за счет их относительной доли верующих количество откликов увеличится. Более сильный респондент будет продвигаться к более сложным уровням, в то время как более слабый респондент будет "опускаться" к более легким задачам.

Давайте подробнее рассмотрим механизм маркировки. Предположим, например, что удовлетворительная оценка ставится за половину выполненной работы, то есть за дробь, равную 0,5. За все правильные ответы будет выдана единица. Интервал от 0,5 до 1 делится на три раздела соответственно для оценок "удовлетворительно", "хорошо" и "отлично". Получаем три интервала: $[0,5; 0,67)$ – для "удовлетворительно", $[0,67; 0,84)$ – для "хорошо", $[0,84; 1]$ – для "отлично". Если в нашем примере студент правильно ответил только на два из пяти вопросов, то результатом прохождения первого уровня будет оценка 0,4 0,5. Это и есть оценка "неудовлетворительно". Если теперь ученик отправляется на второй уровень за каждый неправильный ответ и каждый раз проходит дополнительные два блока (как показано на рис. 1 для блока В1), то у него будет в общей сложности 11 вопросов (5 + 6). Предположим, что теперь он ответил на них правильно (они проще и имеют дополнительные пояснения в блоках В11, В12 и т.д.). Таким образом, общее количество правильных ответов составит 8 (2 + 6). И счет будет $8/11 = 0,72$. Это соответствует оценке "хорошо" по нашей шкале. Это психологически комфортная оценка для студента: есть к чему стремиться, и нет разочарования в предмете. В этом случае оценка студента служит фактором, стимулирующим сам процесс обучения, но не являющимся его оценкой знаний по изучаемой теме.

Мы будем оценивать образовательный процесс с разных сторон:

- Качество усвоения учащимися учебного материала (как индивидуально, так и группой в целом).
- Со степенью сложности изучаемого материала для данной категории студентов (при необходимости привлекаются дополнительные методические разработки и методики – при низком среднем балле; ускорение процесса, увеличение учебной нагрузки – при высоком). Другими словами, не только отдельный ученик, но и группа может иметь свой индивидуальный путь обучения.
- О разнообразии и силе коллектива (его готовности к восприятию учебного материала) студентов (средний балл свидетельствует о готовности (силе) студентов, а дисперсия разброса частных оценок свидетельствует об их однородности).
- Профессиональные качества педагогов. Они отражаются в успехах студентов как в зеркале.

Давайте подробнее рассмотрим эти задачи. Их решение основано на оценках, выставленных учащимся.

Первое задание отражает традиционную роль отметки студента. В этой задаче мы рассмотрим первый механизм учета искажений оценки, обусловленных случайным угадыванием правильного ответа [13]. Пусть каждый вопрос контрольного задания имеет следующие ответы: d ответы, только один из которых правильный. Тогда вероятность угадывания правильного ответа равна $p = 1/d$, а вероятность неправильного ответа соответственно $q = 1 - p = (d - 1)/d$. Если ответ респондента содержит m , если есть неправильные ответы, то это просто неправильно угаданные ответы. Пусть h – истинное число вопросов, на которые респондент не знал ответов, тогда: $m = xq = x(d - 1)/d$. Из чего следует:

$$x = md / (d - 1). \quad (1)$$

Пример: На сайте <https://www.de-online.ru/tests/> Респонденту предлагается проверить свои знания немецкого языка на уровнях А1, А2, В1, В2. Это необходимо для того, чтобы включить его правильно (на нужном уровне), респондент в процессе изучения языка. Каждый тест содержит 20 вопросов, на каждый из которых дается по 4 ответа. Из них только один правильный. Установленный системой мониторинга порог правильных ответов, при котором знания соответствующего уровня считаются удовлетворительными: 12 правильных ответов.

Кто-то по результатам теста получил семь ошибочных ответов. То есть без учета вероятности угадывания тест был пройден (13-12). В этом примере, в соответствии с нашими обозначениями, мы имеем: $d = 4$ и $m = 7$. Согласно (1) $x = 28/3 = 9,33$. То есть на самом деле среднестатистический респондент знал правильные ответы менее чем на 11 вопросов. Это означает, что на самом деле тест провалился.

Целью второго механизма является устранение эффекта угадывания путем введения штрафных баллов за неправильное угадывание. Студенту выгоднее оставить вопрос без ответа, чем потерять баллы за неправильный ответ. Это создает культуру общения между студентами и преподавателями. Ярким примером этого является система оценки в Германии математического конкурса Känguru. Этот математический конкурс с несколькими вариантами ответов открыт для более чем 6 миллионов участников из более чем 80 стран мира (<https://www.mathe-kaenguru.de/>).

В частности, математический конкурс Känguru проходит в рамках следующих требований: Выполнение этой задачи занимает 75 минут. Весь тест делится на три уровня сложности (А, В и С), по 8 заданий на каждом уровне. Условия:

а. Из 5 указанных ответов на каждый вопрос только один является правильным.

б. Каждый участник получает 24 балла до начала конкурса. Если ответ правильный, то участник получает 3, 4 или 5 баллов в зависимости от уровня сложности. Пропущенный ответ не приносит очков, но и не отнимает их от первоначальной суммы. Если ответ неправильный, то из общей суммы вычитаются соответственно 3/4 (за ответы группы А), 4/4 (за ответы группы В) или 5/4 (группа С) балла are deducted. Нетрудно подсчитать, что максимальное количество баллов равно 120, а минимальное – 0.

Далее следует отметить еще один аспект оценки знаний: для группы обучаемых. Как оценить группу студентов? Давайте прокомментируем приведенную ниже процедуру на конкретном примере. Пусть есть две группы студентов N и $У$ по 10 и 12 человек в каждой соответственно. В группе N были получены следующие индивидуальные результаты: отметка "2" – получена дважды, "3" – трижды, "4" – четыре раза и "5" – один раз. В группе $У$ соответственно "2" и "3" были получены один раз, "4" – семь раз, а "5" – три раза. Очевидно, что результат второй группы лучше. Но это качественная оценка. Найти средние значения и дисперсии этих оценок по формулам (приведенным для случайной величины H) [13]:

$$m_x = (\sum x_i)/n, D_x = (\sum (x_i - m_x)^2)/(n - 1). \quad (2)$$

Получим для данных нашего примера:

$$m_x = 3,4; m_y = 4; D_x = 0,933; D_y = 0,727.$$

Сравнивая полученные результаты, можно сделать вывод, что вторая группа более успешна и однородна по своему составу (дисперсия меньше).

Степень сложности изучаемого материала оценивается по среднему значению m_x . Чем ниже средний балл по группе, тем он выше. Профессиональные качества педагогов также оцениваются по следующим критериям: m_x и по отклонениям D_x .

Среди широкого круга проблем, связанных с цифровой трансформацией сферы образования, в данном исследовании выделяются следующие: переформатирование мышления студентов, компенсация недостатков оценки знаний с помощью тестов, согласование соотношения дистанционной и аудиторной форм обучения, развитие интереса к обучению через управление сложностью обучения. программы и разработка адаптивных, индивидуальных форм обучения. Эти вопросы являются индикаторами исследуемого проблемного поля. В исследовании затронуты различные методы решения поставленных задач. Давайте сосредоточимся на них и проанализируем:

- Организационные методы. Они заключаются в совершенствовании управления образовательным процессом, заключающемся в изменении форм и методов взаимоотношений сторон: заказчиков, производителей и потребителей образовательных услуг. В результате цифровой трансформации образования появился еще один участник (сторона) этого сложного процесса – владелец ЦП. Он может преследовать как коммерческие цели (предпринимательство в сфере образования), так и социальные (например, если собственником ЦП является государство).

- Технологические методы. Они предполагают научную разработку и активное внедрение в учебный процесс новых технологий подачи материала и контроля знаний. Более того, понятие "управление образовательным процессом" представлено в виде компонентов определенного вектора.

- Методы решения математических задач, заключающиеся в разработке моделей оценки знаний (индивидуальных и групповых) и моделей стимулирования обучения. Сам процесс обучения характеризуется вектором параметров, всесторонне его описывающих (интерес и результаты обучения отдельного студента, группы, учебные программы, профессиональные качества преподавателей).

- Методы информационных систем, заключающиеся в создании цифровых платформ различных типов: обучения, мониторинга и др.; в внедрении технологий блокчейна, дополненной и виртуальной реальности.

Дискуссионными группами (требующими уточнения целей обучения, ресурсов, времени, состава студентов и т.д.) являются следующие исследовательские вопросы:

- О месте и роли цифровой трансформации в обществе. Очевидно, что они меняются в зависимости от уровня развития экономики страны, возраста студентов, степени информатизации общества. Единых, универсальных рекомендаций быть не может – слишком широк диапазон параметров образовательного процесса.

- О правильном соотношении цифровых и традиционных форм и методов обучения. Нельзя забывать, что школа (на любом уровне) дает не только знания и компетенции, но и способствует социализации человека в обществе. И эти навыки не менее важны для успешного карьерного роста и успеха в жизни в целом. Дистанционные формы во многом повышают эффективность первой части (получения знаний) в ущерб второй – формированию человека как личности, полноценного гражданина общества.

- О роли в развитии определенных мыслительных способностей человека. Лавинообразный рост информации в эпоху цифровой трансформации, ее стремительное изменение меняют саму концепцию обучения. Если раньше люди приходили в школу за знаниями, которые обеспечивали их профессиональную пригодность в течение 10-15 лет, то теперь приобретенные знания устаревают уже в процессе обучения 3-5 лет и задача школы – научить человека обновлять эти знания самостоятельно (а главное своевременно). То есть центр тяжести учебных занятий переносится с задач на получение знаний, основанных на приобретении навыков самостоятельного обучения.

- О роли, месте и степени цифровой трансформации в различных видах обучения. В таких дисциплинах, как химия, медицина, "дистанционного управления" явно должно быть меньше, лабораторные работы должны выполняться. В то же время в той же медицине цифровые технологии позволяют создавать модели, имитирующие поведение живого организма при различных внешних воздействиях и внутренних поражениях. Эти макеты реализуют дополненную и виртуальную реальность, которая не всегда может быть обеспечена даже при обучении в лаборатории.

Теоретическая значимость исследования заключается в описании перехода к кибернетическому видению процесса обучения. Агентами в этой киберфизической системе являются как субъекты обучения (заказчики, производители образовательных услуг, потребители – студенты, потребители персонала - предприятия), так и средства обучения (цифровые платформы, видеокурсы, MOOC-технологии).

Практическая значимость исследования определяется рядом конкретных предложений по совершенствованию учебного процесса (организационного, информационного, математического и др.), позволяющих формализовать процессы обучения и контроля.

Перспективы дальнейших исследований в рамках заявленной проблемы они видят в следующем:

- создание специализированных процессоров, используемых для организации учебного процесса, собственно обучения студентов и контроля полученных знаний;
- разработка для математических целей методов анализа, синтеза и принятия решений по организации учебного процесса с учетом нечеткости и субъективности человеческого мышления (реализуется за счет использования методов теории нечетких множеств);
- построить зависимости результатов от факторов обучения (с использованием регрессионного анализа), что позволит спрогнозировать (экстраполировать) их, как во времени, так и по другим параметрам (например, затратам);
- построение систем классификации результатов, учащихся и средств обучения – задача решается с использованием теории распознавания образов [14, 15].

Внимание уделяется решению этих проблем на самом высоком уровне. Вице-премьер Дмитрий Чернышенко на мартовской встрече с ректорами вузов в Казани поручил Министерству науки и высшего образования к началу нового учебного года ввести в российских вузах новую должность – цифровой проректор. В свою очередь, глава Минобрнауки В. Фальков пообещал в самое ближайшее время соответствующим образом изменить стандарты университетского образования. Также необходимо ввести разделы, обеспечивающие цифровую составляющую в программах развития вузов, и добавить в учебный план модули, развивающие цифровые навыки студентов. Таким образом, планируется *is planned* оцифровать как рабочие процессы вузов, так и само обучение.

Было подчеркнуто, что цифровизация должна касаться всех вузов страны, независимо от их профиля (а не только технических вузов). Ведь с этим сегодня связано и само качество образования, и уровень подготовки будущих специалистов. Каждый студент должен обладать знаниями, позволяющими свободно работать с информационными технологиями.

К сожалению, пока нет единой программы цифровой трансформации образовательной сферы, которая должна быть согласована с профильными ведомствами. По мнению организаторов, появление новых прокторов в вузах позволит вузам гораздо быстрее достичь цифровой зрелости. Они обеспечат реализацию системных мер. Также отмечается, что в первую очередь необходимо разработать единые правила работы вузов в удаленном режиме, обеспечить их современным оборудованием, качественным контентом, как офлайн, так и онлайн.

Литература

1. Ховина Т.В. Традиции и инновации в образовательном процессе // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (Челябинск, июнь 2014 г.). Т. 0. Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 13 – 16. URL.: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5709/> (дата обращения: 28.03.2021)
2. Schwanitz, Dietrich. Bildung: alles, was man wissen muß. Munich: Wilhelm Goldmann Verlag, 2002. 697 p.: il, maps. – на нем. яз. Алф. указ. С. 678 – 689.
3. Поведенческие идеи и государственная политика. Уроки со всего мира. URL: <http://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/behavioural-insights-and-public-policy-9789264270480-en.htm> (дата обращения: 17.08.2017)
4. Сильвер Н. Сигнал и Шум. Почему одни прогнозы сбываются, а другие нет. М.: КоЛибри, 2015. 534 с.
5. Jang D.-H., Yi P., Shin I.-S. Изучение эффективности цифровых технологий с использованием учебника на основе результатов обучения студентов в Южной Корее: метаанализ // Азиатско-Тихоокеанский исследователь образования. 2015. 342 с.
6. Мимс К. Неожиданная удача Samsung: все учебники Южной Кореи должны стать цифровыми к 2015 году // Кембридж, штат Массачусетс, США: MIT Technology Review, 2011. 437 с.
7. Воеводкин И.А., Царегородцева Е.В. Проблемы цифровизации образовани // Синергия наук. URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article4237> (дата обращения: 8.08.2022)
8. Афанасьев А. Цифровизация образования, все недостатки электронной школы // vc.ru URL.:<https://vc.ru/flood/43800-цифровизация-образование-все-минусы-электронной-школы-что-будет-с-детьми> (дата обращения: 26.02.2021)
9. Паркер, Джефффри Г., Маршалл У., Ван Астин, Чаудари С. Революция платформ: как сетевые рынки трансформируют экономику – и как заставить их работать на вас. WW Norton & Company, 2016. 338 p.
10. Дэвид С. Эванс, Шмалензее, Р. Сваты: новая экономика многоуровневых платформ / Harvard Business Review Press, 2016. 320 с.
11. Кайзер М. Как экономика алгоритмов и контейнеров меняет способ создания и развертывания приложений сегодня. URL.: <https://medium.com/emergent-future/how-the-algorithm-economy-and-containers-are-changing-the-way-we-build-and-deploy-apps-today-4ecdbb59318d> (дата обращения: 17.08.2017)
12. Каплан Андреас М., Хенлайн Майкл. Высшее образование и цифровая революция: О MOOC, SPOCs, социальных сетях и Cookie Monster // Журнал Business Horizons. 2016. Т. 59. № 4. С. 441 – 450. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008
13. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. 12-е изд. М.: Юрайт, 2015. 480 с. ISBN: 978-5-9916-3461-8
14. Шабельников А.Н., Лябах Н.Н., Гибнер Я.М., Сарьян А.С. Автоматический эксперт для идентификации и классификации состояния мобильных объектов // Журнал физики: Серия конференций. 2018. С. 1015. 032041. 10.1088/1742-6596/1015/3/032041
15. Лябах Н., Сарьян А., Дергачева И., Небаба А., Линденбаум Т., Панасов В. Развитие теории распознавания образов для решения задач классификации объектов и процессов Ярда. ред. Силави Р. Прикладная информатика и кибернетика в интеллектуальных системах. CSOC 2020. Достижения в области интеллектуальных систем и вычислительной техники. Т. 1226. Спрингер, https://doi.org/10.1007/978-3-030-51974-2_6

References

1. Novina T.V. Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom processe. Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (CHelyabinsk, iyun' 2014 g.). Т. 0. CHelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2014. S. 13 – 16. URL.: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5709/> (data obrashcheniya: 28.03.2021)
2. Schwanitz, Dietrich. Bildung: alles, was man wissen muß. Munich: Wilhelm Goldmann Verlag, 2002. 697 p.: il, maps. – на нем. yaz. Alf. ukaz. S. 678 – 689.
3. Povedencheskie idei i gosudarstvennaya politika. Uroki so vsego mira. URL: <http://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/behavioural-insights-and-public-policy-9789264270480-en.htm> (data obrashcheniya: 17.08.2017)

4. Sil'ver N. Signal i SHum. Pochemu odni prognozy sbyvayutsya, a drugie net. M.: KoLibri, 2015. 534 s.
5. Jang D.-H., Yi P., Shin I.-S. Izuchenie effektivnosti cifrovyyh tekhnologiy s ispol'zovaniem uchebnika na osnove rezul'tatov obucheniya studentov v YUzhnoj Koree: metaanaliz. Aziatsko-Tihookeanskij issledovatel' obrazovaniya. 2015. 342 s.
6. Mims K. Neozhidannaya udacha Samsung: vse uchebniki YUzhnoj Korei dolzhny stat' cifrovymi k 2015 godu. Kembriдж, штат Massachusetts, США: MIT Technology Review, 2011. 437 s.
7. Voevodkin I.A., Caregorodceva E.V. Problemy cifrovizacii obrazovani. Sinergiya nauk. URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article4237> (data obrashcheniya: 8.08.2022)
8. Afanas'ev A. Cifrovizaciya obrazovaniya, vse nedostatki elektronnoj shkoly. vc.ru URL: <https://vc.ru/flood/43800-shifrovizaciya-obrazovanie-vse-minusy-elektronnoj-shkoly-chto-budet-s-det'mi> (data obrashcheniya: 26.02.2021)
9. Parker, Dzhеffri G., Marshall U., Van Astin, CHaudari C. Revolyuciya platform: kak setevye rynki transformiruyut ekonomiku – i kak zastavit' ih rabotat' na vas. WW Norton & Company, 2016. 338 p.
10. Devid S. Evans, SHmalenzee, R. Svaty: novaya ekonomika mnogourovnevnyh platform. Harvard Business Review Press, 2016. 320 s.
11. Kajzer M. Kak ekonomika algoritmov i kontejnerov menyaet sposob sozdaniya i razvertyvaniya prilozhenij segodnya. URL: <https://medium.com/emergent-future/how-the-algorithm-economy-and-containers-are-changing-the-way-we-build-and-deploy-apps-today-4ecd5b59318d> (data obrashcheniya: 17.08.2017)
12. Kaplan Andreas M., Henlajn Majkl. Vysshee obrazovanie i cifrovaya revolyuciya: O MOOC, SPOCs, social'nyh setyah i Cookie Monster. ZHurnal Business Horizons. 2016. T. 59. № 4. S. 441 – 450. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008
13. Gmurman V.E. Teoriya veroyatnostej i matematicheskaya statistika. 12-e izd. M.: YUrajt, 2015. 480 s. ISBN: 978-5-9916-3461-8
14. SHabel'nikov A.N., Lyabah N.N., Gibner YA.M., Sar'yan A.S. Avtomaticheskij ekspert dlya identifikacii i klassifikacii sostoyaniya mobil'nyh ob"ektov. ZHurnal fiziki: Seriya konferencij. 2018. C. 1015. 032041. 10.1088/1742-6596/1015/3/032041
15. Lyabah N., Sar'yan A., Dergacheva I., Nebaba A., Lindenbaum T., Panasov V. Razvitie teorii raspoznavaniya obrazov dlya resheniya zadach klassifikacii ob"ektov i processov YArda. red. Silavi R. Prikladnaya informatika i kibernetika v intellektual'nyh sistemah. CSOC 2020. Dostizheniya v oblasti intellektual'nyh sistem i vychislitel'noj tekhniki. T. 1226. Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-51974-2_6

*Lyabakh N.N., Professor,
Maikop State Technological University,
Malishevskaya N.A., Professor,
Rostov State Transport University*

ORGANIZATION AND EVALUATION OF THE LEARNING PROCESS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SPHERE

Abstract: the traditional problems of the educational process and the problems formed by the digital transformation of the educational sphere are analyzed. Special attention is paid to the problem of strengthening clip thinking, narrowing the intellectual capabilities of the individual and, as a result, the loss of heuristic and rational, algorithmic and search-and-prognostic types of thinking. On the basis of this analysis, a number of scientific tasks set for this study are formulated: improving the structure and functions of the educational process; development of the technology of presentation of educational material, ensuring a steady interest of the student in the learning process; development of methods of adequate assessment of knowledge, taking into account the possibility of guessing the correct answers in test control examples. The positive effect of the symbiosis of technologies of mass open online courses and the ideas of the Open University of Great Britain is revealed in detail. The discussion questions of the research are identified: about the place and role of digital transformation in society, about the relationship between digital and traditional forms of education, about the role in the development of certain human thinking skills, about the role, place and degree of digital transformation in various types of education.

Keywords: intellectual abilities of the individual, clip thinking, digital transformation, types of education

*Ван Мэнчжу,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*

ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в работе рассматриваются технологии активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе аудиторных занятий иностранного языка. Сегодняшнее общество представляет собой глобализированное общество, и иностранные языки все чаще становятся обязательными навыками для людей. В последние годы число людей, изучающих иностранные языки, также увеличивается, и многие люди выбирают иностранные языки в качестве своих специальностей в университете. Даже в средней школе английский язык больше не является единственным иностранным языком, который можно использовать в Гао Као. Японский, русский, немецкий, французский и испанский также были выбраны в качестве иностранных языков для вступительных экзаменов в университет. Таким образом, как повысить познавательную самостоятельность учащихся в преподавании в классе, как повысить эффективность работы в классе и улучшить уровень владения иностранным языком студентов, является очень реальной и актуальной педагогической проблемой. То, как учителя используют современные информационные технологии в обучении в классе, чтобы максимизировать энтузиазм учащихся к участию в классе, также является проблемой, которую исследуют ученые в области педагогики. В Китае многие ученые обобщили некоторые теории посредством исследований и объединили теорию с практикой в процессе преподавания иностранных языков, чтобы максимально повысить эффективность обучения в классе. Особое внимание работы уделяется анализу доступности и преимуществ современных информационных технологий в современном учебном процессе и инновационным методикам обучения, используемым при преподавании иностранных языков в Китае.

Ключевые слова: технология, педагогические методы аудиторных занятий, познавательная самостоятельная деятельность, технология информации, преподавание иностранных языков

Во второй половине XX в. человечество вступило в эпоху глобализации. Это означает, что все более возрастает роль личных контактов людей, а следовательно – вербальной коммуникации, в том числе межнациональной, которая требует знания иностранного языка. Учитывая это, вполне понятно, что именно сейчас социальный заказ предъявляет новые требования к образовательному процессу в организациях высшего образования, целью которого является формирование и развитие творческой, социально адаптированной личности, готовой к продуктивной деятельности в условиях неоднозначного экономического общества, которая свободно владеет иностранным языком или способна на взаимодействия с носителями различных языков. Сегодня на рынке труда востребованы молодые высококвалифицированные кадры, способные адаптироваться к быстро меняющимся социальным, политическим и экономическим условиям. Специалист, владеющий иностранным языком, активно использует его в профессиональной деятельности, имеет лучшие перспективы в трудоустройстве, стажировке за рубежом, участия в международных проектах и конференциях, ознакомлении с зарубежным опытом по специальности.

Современная педагогика значительное внимание уделяет проблемам формирования самостоятельности личности, имеющей сегодня чрезвычайно важное значение для общества в целом и эффективности осуществления образовательного процесса в частности. А познавательная самостоятельность является особо важным и специфичным компонентом учебной деятельности. В образовательном процессе приоритетным является не простая передача знаний, умений и навыков, а подготовка мобильной, самостоятельной творческой личности, которая нестандартно мыслит при принятии решений. Поэтому особенно важно научить студентов, как улучшить свою учебную познавательную самостоятельность и учиться, думать и регулировать поведение самостоятельно в процессе обучения.

Преподавание и изучение иностранного языка – это долгий и сложный процесс. В процессе преподавания иностранного языка учителю необходимо выбирать различные методы и технологии обучения в соответствии с различными целями обучения и характеристиками учащихся, но самыми основными формами являются аудиторное и внеаудиторное обучение. Главным проводником аудиторного обучения являются учителя, а результаты внеаудиторного обучения в большей степени зависят от способности студентов к самообучению. Поэтому очень важно повышать познавательную самостоятельность учащихся, применяя различные методы обучения в процессе аудиторных занятий и самостоятельной работы учащихся. Таким образом, студенты могут эффективно интегрировать свое обучение на уроке и вне его.

Преподавание в классе является широко используемым инструментом в образовании и представляет собой весь процесс, посредством которого учителя передают знания и навыки ученикам [1]. Обучение в классе – это очень традиционный и распространенный способ преподавания. Даже с учетом быстрого развития технологий сегодня, хотя существуют различные новые способы преподавания, такие как сменный класс, дистанционное обучение и т.д., общее преподавание все еще проводится в форме занятий, и групповое обучение по-прежнему является самым основным методом и формой преподавания. В процессе преподавания в классе учителя будут выбирать разные методы обучения в соответствии с разными предметами. И в классе иностранного языка методы обучения постоянно обновляются и развиваются в соответствии с меняющимся временем.

В традиционном процессе обучения иностранным языкам наиболее распространенными методами обучения являются грамматико-переводной метод (Grammar-Translation Method) и прямой метод (Direct Method). Помимо этих двух самых основных методов обучения иностранным языкам, с непрерывным развитием социально-экономического развития постепенно появилось множество новых методов обучения иностранным языкам. Например: метод аудирования и говорения, метод ситуационного обучения, метод драмы и т.д. Стремительное развитие глобализации и непрерывная интеграция глобальной деревни также выдвинули более высокие требования к талантам в области иностранных языков. Ученые-педагоги и лингвисты в разных странах также постоянно меняют и обновляют методы обучения иностранным языкам.

Что касается аудиторного обучения иностранному языку, то в трудах китайских ученых выделяются формы, широко используемые в профессиональном образовании: лекции, семинары, а также различные виды аудиторных занятий: кружковые, индивидуальные занятия, консультационные виды, практика, самостоятельное обучение и др.

В силу исторических событий разных эпох, разного социального и культурного происхождения, проблем исследования и косвенных различий ученые в стране и за рубежом, занимавшиеся исследованиями теории преподавания в разные периоды, по-разному определяют понятие «методы обучения».

Профессор Ли Бингдэ из Китая классифицирует методы обучения в зависимости от их внешней формы и соответствующих характеристик познавательной деятельности учащихся. Он классифицирует методы обучения, обычно используемые для преподавания иностранных языков и прикладной лингвистики в китайских университетах, на пять категорий [2]:

- 1) методы передачи информации с помощью языка (включая лекции, беседы, дискуссии, чтения и т.д.);
- 2) методы, основанные на непосредственном восприятии (такие методы, как демонстрации, экскурсии и т.д.);
- 3) методы, основанные на практике (включая практические занятия, эксперименты и стажировки и т.д.);
- 4) методы обучения, основанные на оценке деятельности (например, диагностическая оценка, оценка учителя, оценка друг друга сверстниками и т.д.);
- 5) методы углубленного исследования (например, методы опроса и т.д.).

И классификация методов обучения китайского педагога профессора Хуан Фуюяня метод обучения от конкретного к абстрактному состоит из двух уровней [3]:

Первый уровень включает в себя основные методы преподавания. Эти методы обучения используются для передачи знаний самым прямым способом. Они объясняют прямую связь между законами преподавания, преподавания идей, новых концепций в теории преподавания и практике преподавания, и являются результатом педагогической осведомленности в практике преподавания (Например, эвристическое обучение, метод открытия, проектное обучение, догматические методы и т.д.).

Второй уровень состоит из технических педагогических методов. Сначала примите направление принципиального метода обучения, а затем объедините содержание обучения различных дисциплин, чтобы сформировать функциональный метод обучения (например, лекция, интервью, демонстрация, эксперимент, практическое занятие, дискуссия, направленное чтение, стажировка и т.д.).

Второй уровень педагогики в теории профессора Хуана – это педагогическая техника, которую мы должны продолжать исследовать в нынешней образовательной среде и условиях.

В современных китайских университетах преподаватели широко используют современные методы, основанные на информационных технологиях, в преподавании предмета «Иностранные языки и прикладная лингвистика». По сенсорному восприятию информации их можно разделить на визуальные, слуховые, аудиовизуальные и интерактивные.

В сфере современного обучения информационные технологии играют незаменимую роль. Использование современных информационных технологий в обучении позволяет добиться несравнимых эффектов с традиционными методами обучения. Здесь мы просто перечислим следующие пункты:

1. Современные информационные технологии могут стимулировать интерес студентов к обучению путем визуального и яркого представления ситуаций, изображенных в языке и тексте.

2. Современные информационные технологии могут наглядно представить учебные пособия в виде картинок, чтобы помочь студентам лучше понять информацию, которую пытаются передать в учебнике.

3. Преподаватели могут использовать современные технологии, чтобы подчеркнуть важные и трудные моменты в процессе обучения. Например, при создании слайдов они могут привлекать внимание студентов, увеличивая шрифт ключевых пунктов знаний, подсказывая звуки и т.д.

4. Учителя могут использовать современные информационные технологии, чтобы расширить доступ к информации и сделать преподавание в классе более емким и грамотным.

5. Важнейшая роль ИКТ заключается в использовании сетевых ресурсов для развития у студентов способности к самостоятельному поиску информации. В сетевой информационной платформе знания и информация легче распространяются и становятся доступнее, студенты и преподаватели имеют равные возможности для получения новых знаний, а сеть также позволяет студентам перестать быть пассивными получателями и вырасти в независимых сознательных акторов. Интернет облегчает доступ студентов к информации и обеспечивает им более быстрый доступ к ней, что позволяет им получать более богатые учебные материалы и предоставляет им возможность самостоятельного поиска. Кроме того, студенты могут в полной мере использовать интернет для общения со своими учителями и одноклассниками, а также для оценки друг друга. Таким образом, у студентов появляется больше возможностей для самостоятельного поиска информации через онлайн-обучение, что развивает их навыки самостоятельного обучения.

В результате, с непрерывным развитием и совершенствованием информационных онлайн технологий, в области преподавания «Иностранных языков и прикладной лингвистики» в Китае, как и в других странах, появился ряд инновационных форм и методов обучения. Вот здесь несколько примеров таких инновационных технологий:

1. Вебинары – это онлайн-семинары, на которых демонстрируются эталоны, презентации, видео и т.д. С помощью интернет-технологий вебинары сохраняют главную особенность семинара – взаимный обмен мнениями и моделирование функции докладчиков и слушателей, которые будут активно взаимодействовать и общаться вместе в сценарии семинара.

2. (Компьютерное) проектное обучение – под руководством преподавателя относительно самостоятельный проект передается в руки самих студентов, которые отвечают за сбор информации, разработку проекта, его реализацию и итоговую оценку. Благодаря проекту студенты понимают и осознают весь процесс и основные требования к каждому этапу процесса. Это самостоятельная, творческая, научная и практическая деятельность, которая сосредоточена не на интеграции практических знаний, а на применении того, что было изучено, и приобретении новых знаний. Наиболее отличительной особенностью "метода проектного обучения" является то, что он «принимая проект за основную линию, студенты становятся ответственными за свое обучение».

3. Веб-задания – задания, которые обучающиеся должны выполнить на определенном веб-сайте. Особенность образовательного веб-исследования заключается в том, что часть или вся информация для самостоятельного изучения или групповой работы обучающихся находится на разных веб-сайтах. Но главная задача исследования сети – это обработка собранной информации, а не просто ее получить из интернета.

4. Мультимедийные презентации веб-страниц, веб-сайтов, приложений – передают информацию с помощью видео, аудио, 3D-моделей, графики, анимации и т.д. Такой подход помогает студентам приобретать новые знания, навыки и умения для создания мультимедийных продуктов. Например, создать веб-страницу, создать общедоступную учетную запись и т. д.

С конца 2019 года, на фоне международной вспышки эпидемии коронавируса, мы стали острее осознавать влияние информационных технологий на образование. Университеты по всему миру начали преподавать онлайн, используя такие программы, как Tencent Video, YouTube, Zoom, welink, Dingding и другие. Хотя условия были несколько сложными, мы с радостью обнаружили, что такие технологии обучения позволяют стабильно продолжать образование по всему миру.

Еще один аспект, заслуживающий внимания, заключается в том, что в Китае преподаватели иностранных языков уделяют все больше внимания оценке, особенно в классе. Программы обучения иностранным языкам и прикладной лингвистике оценивают способность студентов анализировать лингвистические данные и должны использовать разнообразные методы сбора таких данных, включая способность студентов понимать взаимосвязь между аспектами языковых концепций, теорий, методов, науки о языке и решать конкретные языковые проблемы [4]. Методы оценки соответствуют целям образовательной программы и носят систематический характер. Они также являются инновационными в разработке, поскольку образовательные стандарты по лингвистике не ограничивают разработчиков программ конкретными методами.

Творческие методы, использующие последние педагогические и технологические инновации, предоставляют новые возможности для оценки образовательной компетентности студентов [5].

Китайские преподаватели иностранных языков Гэн Фэн и Юй Шулинь обсуждают, как преподаватели планируют и осуществляют оценочную деятельность в классе и проблемы их оценочной грамотности на основе текстового анализа планов занятий участников университетского конкурса преподавания английского языка. Они обнаружили, что участвовавшие в исследовании преподаватели продемонстрировали глубокие знания в области оценки языковых знаний в процессе обучения и смогли разработать и использовать несколько методов оценки для проверки эффективности обучения студентов в соответствии с целями обучения. Однако операционные критерии для оценочной деятельности не были ясны, и имелись недостатки в повышении валидности результатов оценки и в том, как применять их в преподавательской деятельности [6]. В результате следует отметить, что преподаватели иностранных языков начинают уделять внимание оценке эффективности обучения студентов в процессе преподавания, однако этот процесс все еще нуждается в совершенствовании.

Также важно то, что в отличие от прошлого, когда преподаватели полагались исключительно на высокие или низкие баллы для оценки, современные педагоги постоянно повышают свою грамотность в области оценивания, учатся и размышляют над своими решениями и практикой оценки, а также используют множественную информацию для предоставления студентам стимулирующей обучение обратной связи [7].

Однако познавательная самостоятельность студентов формируется не в результате действия какого-то одного эффективного средства, а является закономерным результатом обучения студентов, направленного на развитие познавательной самостоятельности студентов.

Подводя итог, можно сказать, что в процессе глобальной реформы университетского образования эксперты в области образования и исследователи из разных стран могут изучать опыт друг друга в создании и использовании различных форм и методов преподавания иностранных языков и формирования познавательной самостоятельности студентов и вместе продвигаться вперед.

Литература

1. <https://baike.baidu.com/item/课堂教学/10869982?fr=aladdin>
2. 李秉德. 教育科学研究方法. 人民教育出版社. 2001. P. 309.
3. 黄甫全, 课程与教学论/新编 21 世纪教育学系列教材. 中国人民大学出版社. 2019. С. 336.
4. 于根元. 应用语言学概论. 北京: 商务印书馆. 2003.
5. 余敏. 应用语言学的研究现状及其展望. 吉林省教育学院学报, 2015. № 31 (5). P. 93 – 94.
6. 耿峰, 于书林. 外语教师课堂评价素养与实践: 基于大学英语教学比赛参赛教案的文本分析[J]. 外语教学与研究. 2021. № 53 (2). P. 238 – 250.
7. Peg Graham. Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education // Teaching & Teacher Education. 2005. № 21 (6). P. 607 – 621. doi:10.1016/j.tate.2005.05.001

References

1. <https://baike.baidu.com/item/课堂教学/10869982?fr=aladdin>
2. 李秉德. 教育科学研究方法. 人民教育出版社. 2001. P. 309.
3. 黄甫全, 课程与教学论/新编 21 世纪教育学系列教材. 中国人民大学出版社. 2019. S. 336.
4. 于根元. 应用语言学概论. 北京: 商务印书馆. 2003.
5. 余敏. 应用语言学的研究现状及其展望. 吉林省教育学院学报, 2015. № 31 (5). P. 93 – 94.
6. 耿峰, 于书林. 外语教师课堂评价素养与实践: 基于大学英语教学比赛参赛教案的文本分析[J]. 外语教学与研究. 2021. № 53 (2). P. 238 – 250.
7. Peg Graham. Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. Teaching & Teacher Education. 2005. № 21 (6). P. 607 – 621. doi:10.1016/j.tate.2005.05.001

*Wang Mengzhu,
Lomonosov Moscow State University*

TECHNOLOGIES OF ACTIVATION OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM TEACHING

Abstract: this article examines techniques for activating students' independent cognitive activities during foreign language classroom teaching. Today's society is a globalized society and foreign languages are increasingly becoming essential skills for people. In recent years, the number of people studying foreign languages is also steadily increasing, and many people choose foreign languages as their majors in university. Even in high school, English is no longer the only foreign language that can be used in Gao Kao. Japanese, Russian, German, French and Spanish were also can be chosen as foreign languages for the university entrance exams. Thus, how to increase the cognitive independence of students in teaching in the classroom, how to increase the efficiency of work in the classroom and improve the level of foreign language proficiency of students is a very real and urgent pedagogical problem. How teachers use modern information technology in classroom teaching to maximize student enthusiasm for classroom participation is also an issue that scholars in the field of education are investigating. In China, many scholars have summarized some theories through research and combined theory with practice in the process of teaching foreign languages in order to maximize the effectiveness of classroom teaching. Particular attention is paid to the analysis of the availability and advantages of modern information technologies in the modern educational process and innovative teaching methods used in teaching foreign languages in China.

Keywords: technology, educational methods of classroom studies, cognitive independent activity, information technology, teaching foreign languages

*Солопанова О.Ю., доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник культуры Кубани,
Кубанский государственный университет,
Целковников Б.М., доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент МАНПО, член союза композиторов России,
Кубанский государственный университет*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТОНОЛОГИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛА

Аннотация: учитывая главный целевой вектор единой интонологии и достижения в её разработке, мы сочли возможным трансформировать данную теории и перенести её смысловую идею в педагогическую теорию и практику в виде нового концепта – педагогической интонологии.

В нашем понимании педагогическая интонология – особое гуманитарное теоретическое направление, интегрирующее в себе знания о человеке и его развитии, представленные в философии, социальной антропологии, семиотике, психологии, психолингвистике, педагогике, искусствоведении и других научных и художественных областях.

В широком методологическом ключе педагогическую интонологию мы характеризуем как специфическую область, заключающую в себе совокупность взаимосвязанных между собой мировоззренческих установок, знаний из научных, художественных и других областей, необходимых для успешного овладения искусством педагогического интонирования.

Первоочередной задачей педагогической интонологии является забота о духовно-нравственных основаниях личности педагога, о его готовности к проявлению душевной теплоты и щедрости, искренности и сочувствия.

Ключевые слова: педагогика, педагогическое интонирование, педагогическая интонология, мировоззренческие установки, коммуникативные способности педагога, профессиональная подготовка педагога

За последние десятилетия объём новых знаний, вошедших в научный запас современной педагогики, заметно расширился и продолжает пополняться новыми в виде отдельных понятий, категорий, концептов. Их содержание, как правило, интегрирует в себе научные, художественные, религиозные и другие сферы познания, что уже само по себе свидетельствует о движении педагогики к синергетической парадигме познания, основанной на междисциплинарной методологии и ведущей её к обновлению собственного понятийно-терминологического аппарата.

Разумеется, включение нового знания в педагогику – процесс достаточно сложный, требующий усилий со стороны многих специалистов в течение длительного времени. Тем не менее, с какими бы трудностями он не был связан, именно данный процесс позволяет педагогике в диалоге с другими областями познания обогатить свой арсенал научно-педагогических знаний и, как следствие, – расширить возможности в изучении главного своего предмета: человека и его взаимоотношений с окружающим миром.

Подобная задача на протяжении ряда лет решалась авторами данного выступления, результатом чего явилось включение феномена «педагогическое интонирование» в научно-категориальный аппарат педагогики [9, 10]. Осмысление образовательного процесса с онтологической, аксиологической и художественной стороны позволило существенно дополнить связанное с его организацией терминологическое поле и вплотную подойти к изучению более широкого, а по-сути – нового для педагогики концепта, определяемого нами как *педагогическая интонология*.

Называя педагогическую интонологию «концептом», мы хотим подчеркнуть, что данный феномен относится к понятиям особого рода, которые не только отличаются богатым по объёму содержанием, но и, что принципиально важно, одновременно *мыслятся и переживаются*, то есть заключают в себе рационально-логическое, эмоционально-психологическое и ценностное начало [3].

Новизна выделяемого нами концепта кроется не столько в его названии, сколько в его специфическом назначении – выступать своеобразным «интегратором смыслов» [12] в целостной системе профессиональной подготовки педагога той или иной специальности.

В широком методологическом ключе педагогическую интонологию можно охарактеризовать как специфическую область, заключающую в себе совокупность взаимосвязанных между собой мировоззренческих установок, знаний из научных, художественных и других областей, необходимых для успешного овладения искусством педагогического интонирования.

Важность разработки и включения данного концепта в педагогическую теорию и практику была нами осознана ещё в период исследования феномена педагогического интонирования [11]. При этом было уста-

новлено, что наиболее близким для прояснения сущности последнего является музыкальное искусство, которое выступает «искусством интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев). Содержание и функциональное значение педагогической интонологии как раз и «просвечиваются» через понятия «интонация» и «интонирование».

Следует отметить, что универсальность данных понятий в последнее время привлекает всё большее число исследователей из самых разных научных и художественных областей (философии, лингвистики, эстетики, психологии, искусствознания и др.). Особый интерес к ним проявляется у представителей теории и практики «языковых» гуманитарных дисциплин (Е.Н. Ильин, В.А. Кан-Калик, Ю.Л. Львова и др.), что обуславливается коммуникативной природой данных феноменов. С этих же позиций к пониманию интонирования подходит и педагогическая наука, определяя данный феномен как один из аспектов коммуникативных способностей педагога.

В нашем понимании педагогическую интоналогию можно трактовать как особое гуманитарное теоретическое направление, интегрирующее в себе знания о человеке и его развитии, представленные в философии, социальной антропологии, семиотике, психологии, психолингвистике, педагогике, искусствознании и других научных и художественных областях.

Легитимность обозначенного нами концепта обуславливается сущностной его особенностью – выступать не только единством «мысли и чувства», но и основой преодоления дистанции между теоретическими о нём представлениями и личностным опытом человека. В содержательном плане педагогическая интонология включает в себе как онтологический, так и аксиологический смысл, который, говоря словами М.М. Бахтина, принадлежит уже не столько рациональному, сколько «пристрастному» сознанию [2, с. 362].

Для нас особый интерес вызывает единая интонология (от лат. *intono* – «произношу», *intonare* – «произносить» + *logos* – «мысль, учение») – формирующаяся область знания, в пространстве которой осуществляется междисциплинарная интеграция интонологического опыта. Представители единой интонологии (А.Н. Ковылкин, Т.Я. Родионова и др.) определяют её как теорию «мысли о мысли» (теория интонаре – теория «бытия мысли», теория ее интонирования), отмечая непосредственную принадлежность интонации процессу трансляции мысли, с помощью которой суть последней и постигается [8]. Логика разработки единой интонологии, а на её основе – «теории интонаре» является для нас близкой именно тем, что помогает преодолеть функционирующий ещё и сегодня фрагментарный, дисциплинарный стиль мышления и нацеливает на восхождение к объёмному, целостному способу миропознания.

Учитывая главный целевой вектор единой интонологии и достижения в её разработке, мы сочли возможным трансформировать данную теории и перенести её смысловую идею в педагогическую теорию и практику в виде нового концепта – педагогической интоналогии. Разумеется, содержательные стороны последней отличаются своей спецификой, о чём необходимо сказать подробнее.

Согласно нашей позиции, ключевое место в педагогической интонологии занимает категория «интонирование», смысловой диапазон которой позволяет отнести её к особому феномену культуры, способному определить и аккумулировать всеобщие закономерности её развития. Исходным для нас выступает положение современных исследователей о том, что интонирование имманентно присуще абсолютно всем сторонам жизнедеятельности человека и его способам взаимодействия с реалиями внешнего мира (М.Ю. Гудова, В.В. Медушевский, В.С. Мухина, А.В. Торопова и др.) Именно посредством внутренних и внешних способов интонирования находят выражение эмоционально-ценностные переживания человека, складывающиеся в определённое по характеру личностно-ценностное его отношение к окружающей действительности, друг к другу, к самому себе [4, 7, 13].

В понимании сущности педагогического интонирования, овладение которым составляет сверхзадачу и смысловое содержание педагогической интонологии, мы опираемся на трактовку, предложенную Л.А. Заком, где данный феномен характеризуется как «целостное динамическое духовно-душевно-телесное напряжение ценностного отношения человека к действительности».

Для нас в предложенной трактовке важно то, что педагогическое интонирование характеризуется как живой, динамичный процесс, одновременно вовлекающий все стороны личности педагога (его «дух», «душу» и «тело») и позволяющий ему овладеть таким психологическим механизмом, как «переживающее мышление» (С.Л. Франк).

Каждая из этих психических сторон педагога так или иначе пронизана определённым по характеру напряжением/переживанием, выражающим личностно-ценностное его отношение к субъектам образовательного процесса, его содержанию, окружающей действительности в целом.

В определении уровня личностно-ценностного отношения целесообразно, на наш взгляд, учитывать его направленность, глубину и экспрессивность. Не менее важно осознавать, что выражаемое в педагогическом интонировании отношение всегда проявляется на определённом по характеру уровне и, что особо важно,

напрямую связано с нравственно-этическими аспектами взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В виду того, что отношение может быть самым разным (например, «добрым», «заинтересованным», «строгим», «поверхностным» и т.д.), используемый для его выражения инструментарий в педагогическом интонировании всякий раз будет обретать новый смысл и требовать от педагога готовности к творческой его интерпретации.

Для осуществления педагогического интонирования педагогу требуются овладеть не только профессиональными знаниями и умениями, но и особыми психическими механизмами (интонационное прогнозирование, интонационно-рефлексивное резонирование и др.), быть готовым к проявлению по отношению к субъектам образовательного процесса таких чувств/состояний, как искренность, любовь, ответственность, бескорыстность и т.д.

Выполнение этих требований как раз и призвана обеспечить педагогическая интонология, своеобразным «эпицентром» которой является живая личность педагога, его душа. Именно поэтому педагогическую интонологию следует рассматривать как область, отвечающую за активацию и наполнение души педагога духовно-нравственной энергией, необходимой для установления во взаимодействии с субъектами образовательного процесса гармоничных и продуктивных отношений, основанных на взаимном уважении, доверии, открытости и ответственности.

Таким образом, первоочередной задачей педагогической интонологии является забота о духовно-нравственных основаниях личности педагога, о его готовности к проявлению душевной теплоты и щедрости, искренности и сочувствия. Любые действия педагога, совершаемые в том или ином случае и обуславливающие используемую им технологию, обретают характер истинного диалога, наполненного не только силой живого слова, но и «чистой энергией миропознавательной любви» [6], исходящей, перефразируя мысль С. Маршака, из «мудрого сердца» и «доброего ума».

На этой основе педагогическая интонология предстаёт творческой мастерской педагога, в которой им отбираются, оцениваются и реализуются (сперва в модельной, а затем – в реальной форме) все механизмы и средства, необходимые для создания художественно-педагогического произведения – конкретного образовательного процесса. Разнообразие этих средств собирается в специфический *мыслеобраз* педагога, который *проживает* им и «вызывает к жизни» его личностно-ценностное отношение.

Говоря об этом, нельзя не отметить особое для всех областей человекознания (включая педагогическую интонологию) значение самого понятия «отношение», которое находится в ряду самых важных при осмыслении проблемы взаимодействия человека друг с другом и окружающим миром. Согласно выводам учёных (М.М. Бахтин, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.), любые по направленности отношения обретаются человеком лишь в том случае, если он *проживает* их и пропускает, условно говоря, через фильтр собственного «Я», своей души. В контексте педагогической интонологии роль необходимого для выполнения этого условия инструмента как раз и выполняет педагогическое интонирование.

Педагогическая интонология тесно связана с закономерностями искусства, прежде всего, – музыки, поскольку предусматривает возникновение в живом образовательном процессе ситуаций, подобных общению человека с музыкальным произведением: оно всегда носит глубоко интимный, личностно-ценностный характер, в нём отсутствуют прагматичные, а тем более – какие-либо корыстные цели. Связь педагогической интонологии с данным искусством отчётливо просматривается, к примеру, при обсуждении вопроса о том, *что и как слышит педагог, какими чертами наделён его профессиональный слух?*

Надо оговориться, что речь здесь идёт не о физиологической способности педагога, а о своеобразии и особых функциях именно *педагогического слуха*, выступающего особым профессиональным механизмом, который позволяет педагогу улавливать и отражать в своём сознании, в своей душе *мелодии* живого образовательного процесса. Причём, как отмечает Ш.А. Амонашвили, педагог должен не только услышать эти *педагогические мелодии*, но и овладеть искусством их исполнения, от качества которого в любом образовательном процессе зависит главное – возникновение у его субъектов положительного эмоционально-ценностного отношения к его содержанию, друг к другу [1]. Мы полностью разделяем эту позицию и считаем возможным рассматривать образовательный процесс не только в логико-конструктивном, но и эмоционально-художественном плане, уподобляя образовательный процесс и его организацию художественным законам музыкального искусства.

Обозначенный вектор связи педагогической интонологии с музыкальным искусством, его закономерностями и способами функционирования позволяет отнести к числу приоритетных задач характеризуемого концепта воспитание у педагога интонационно направленного слуха, который существенно дополнит его возможности в плане обнаружения и оценки внутренних, порой глубоко скрытых, эмоционально-чувственных и других проявлений субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. 464 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина, прим. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. 2-е изд. М.: изд-во «Искусство», 1986. 445 с.
3. Болдырев Н.Н. Концепт и языковое значение // Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. 213 с.
4. Гудова М.Ю. Эстетика: основы художественной интонации: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 164 с.
5. Закс Л.А. Художественное сознание. Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1990. 212 с.
6. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование. М.: изд «Композитор», 1993. 262 с.
7. Мухина В.С. Интонирование как феномен культуры: на пересечении внешних исторически складывающихся реалий // Развитие личности/журнал МПГУ. 2017. № 3. С. 44 – 77.
8. Родионова Т.Я. Единая академия эстетики и свободных искусств. Академические тетради. Вып. 12. Тетрадь пятая «Единая интонология». М., 2006. С. 72 – 89.
9. Солопанова О.Ю., Целковников Б.М. Интонирование как процесс проявления жизни // European social science journal. Рига, 2014. С. 51 – 58.
10. Солопанова О.Ю., Целковников Б.М. Интонирование как смысловая доминанта педагогического искусства // Современный учёный. 2021. № 2 С. 102 – 105.
11. Солопанова О.Ю. Педагогическое интонирование: от метафоры к мастерству: учеб. пос. / под ред. проф. Б.М. Целковникова. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. 161 с.
12. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Академич. проект, 2001. 321 с.
13. Торопова А.В. Интонирующая природа психики: музыкально-психологическая антропология: монография. М.: МПГУ, 2018. 338 с.
14. Целковников Б.М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследование / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. М.: МПГУ, 1999. 231 с.

References

1. Amonashvili SH.A. Razmyshleniya o gumannoj pedagogike. M.: Izdatel'skij Dom SHalvy Amonashvili, 2001. 464 s.
2. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. sost. S.G. Bocharov; tekst podgot. G.S. Bernshtejn i L.V. Deryugina, prim. S.S. Averinceva i S.G. Bocharova. 2-e izd. M.: izd-vo «Iskusstvo», 1986. 445 s.
3. Boldyrev N.N. Koncept i yazykovoe znachenie. Kognitivnaya semantika. Tambov: Izd-vo Tamb. un-ta, 2001. 213 s.
4. Gudova M.YU. Estetika: osnovy hudozhestvennoj intonacii: ucheb. posobie. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2019. 164 s.
5. Zaks L.A. Hudozhestvennoe soznanie. Sverdlovsk: Izd-vo Ural, un-ta, 1990. 212 s.
6. Medushevskij V.V. Intonacionnaya forma muzyki: Issledovanie. M.: izd «Kompozitor», 1993. 262 s.
7. Muhina V.S. Intonirovanie kak fenomen kul'tury: na peresechenii vneshnih istoricheski skla-dyvayushchihsya realij. Razvitie lichnosti/zhurnal MPGU. 2017. № 3. S. 44 – 77.
8. Rodionova T.YA. Edinaya akademiya estetiki i svobodnyh iskusstv. Akademicheskie tetradi. Vyp. 12. Tetrad' pyataya «Edinaya intonologiya». M., 2006. S. 72 – 89.
9. Solopanova O.YU., Celkovnikov B.M. Intonirovanie kak process proyavleniya zhizni. European social science journal. Riga, 2014. S. 51 – 58.
10. Solopanova O.YU., Celkovnikov B.M. Intonirovanie kak smyslovaya dominanta pedagogicheskogo iskusstva. Sovremennyj uchyonyj. 2021. № 2 S. 102 – 105.
11. Solopanova O.YU. Pedagogicheskoe intonirovanie: ot metafory k masterstvu: ucheb. pos. pod red. prof. B.M. Celkovnikova. Krasnodar: Prosveshchenie-YUG, 2017. 161 s.
12. Stepanov YU.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. M.: Akademich. proekt, 2001. 321 s.
13. Toropova A.V. Intoniruyushchaya priroda psihiki: muzykal'no-psihologicheskaya antropologiya: monografiya. M.: MPGU, 2018. 338 s.
14. Celkovnikov B.M. Mirovozzrenie pedagoga-muzykanta: V poiskah smysla. Issledovanie. Otv. red. E.B. Abdullin. M.: MPGU, 1999. 231 s.

*Solopanova O.Yu., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Honored Worker of Culture of Kuban,
Kuban State University,*

*Tselkovnikov B.M., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Corresponding Member of IASPE, Member of the Union of Composers of Russia,
Kuban State University*

PEDAGOGICAL INTONOLOGY: TRANSFORMATION OF MEANING

Abstract: considering the main target vector of the unified intonology and the achievements in its development, we found it possible to transform this theory and transfer its semantic idea into pedagogical theory and practice in the form of a new concept – pedagogical intonology.

In our understanding, pedagogical intonology is a special humanitarian theoretical direction that integrates knowledge about a person and his development, represented in philosophy, social anthropology, semiotics, psychology, psycholinguistics, pedagogy, art studies and other scientific and artistic fields.

In a broad methodological way, we characterize pedagogical intonology as a specific area that includes a set of interrelated worldview attitudes, knowledge from scientific, artistic and other fields necessary for successful mastery of the art of pedagogical intonation.

The primary task of pedagogical intonology is to take care of the spiritual and moral foundations of the teacher's personality, about his readiness to show warmth and generosity, sincerity and sympathy.

Keywords: pedagogy, pedagogical intonation, pedagogical intonology, ideological attitudes, communicative abilities of a teacher, professional training of a teacher

Фу Лей,

Музыкальная школа университета Линьи, Китай

ИГРА ПО МЕТОДИКЕ К. ОРФА В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КИТАЯ

Аннотация: развитие современных образовательных технологий в современной педагогике в КНР нацелено на совершенствование человеческого потенциала и развитие детей, которые со временем смогут стать достойными преемниками и продолжателями интенсивного развития Китая во всех сферах, начатых взрослыми. Большое значение занимает активизация творческого развития в общих средних, художественных, музыкальных школах. Пробуждение творческих способностей, активизация скрытого потенциала заставляет адаптировать к особенностям менталитета и развития китайских детей лучшие мировые образовательные методики. К одной из таких методик относится «Шульверк» К. Орфа. Особенности построения его методики позволяют адаптировать его к любым национальным культурам, сохраняя главные принципы. Для нас наиболее значимым является пробуждение творческого начала в ребенке посредством использования наиболее близкого ему вида деятельности – игры. Игра, как состояние души, игра, как импровизация – вот наиболее важные для нас положения, которые можно использовать в музыкально-образовательном процессе в школах Китая. Конечно, в практической педагогической деятельности эти особенности корректируются в зависимости от возраста, социальной и психологической составляющих обучающихся. Тем не менее общие принципы, изложенные в «Шульверке», практически в полном объеме, хотя и с учетом особенностей национальной китайской культуры и менталитета могут быть приняты приняты в качестве одного из ведущих методов музыкального развития детей.

Ключевые слова: методика Карла Орфа, музыкальное воспитание, игра, импровизация, творческое развитие

Гармоничное развитие и максимальное раскрытие творческих возможностей личности ребенка рассматривается в современной педагогике как одна из важнейших задач. Вне зависимости от избираемого в дальнейшем жизненного пути, одним из важнейших направлений работы и в Китае, и в России является воспитание интеллектуального и культурно развитого человека с привитыми навыками коллективного творчества и труда.

Искусство – необходимая часть жизни человека. Общение с искусством развивает в человеке его личностные качества, его склонности и таланты, формирует духовно и эстетически. Еще одна важнейшая проблема, которая актуальна в обществе – проблема нравственности, духовности. Общество нуждается в активных творческих нравственных людях. Развитию творческой активности и способствует общение с искусством и, в частности, музыкальные занятия с детьми.

В школу приходят совершенно разные дети. Задача педагога, найти пути и способы, позволяющие заинтересовать их, дать понять, что самое интересное не в игрушках, не в компьютерах, а в самих себе. А игры, игрушки, компьютеры – это не только развлечение, но и развитие, совершенствование, поиск пути к себе более развитому, интересному, яркому и творческому.

Актуальность данной статьи определяется также настоятельной потребностью обновления и совершенствования системы всеобщего (а не только профессионального) музыкального воспитания. Основная задача статьи – проанализировать принципы игры, соединение их с образовательными моментами, адаптировать систему Карла Орфа к условиям работы в современном Китае и перспективность её использования в детском музыкальном образовании.

Отметим, что методика Орфа в настоящее время принята в качестве ведущей для детского музыкального образования в Китае. Это не удивительно. Она всегда привлекала внимание музыкантов-педагогов в разных странах. Среди российских исследователей творчества и педагогических принципов Карла Орфа назову, прежде всего, Л.А. Баренбойма [1, 2] и его последователей [5, 6, 7]. Их монографии, статьи и материалы, а также переводы работ непосредственных сотрудников Орфа В.Келлера [3, 10] и Г. Кетмана [4, 9] положены в основу исследований китайских исследователей в этой сфере, таких как Ли Дана [14, 15], Сю Хайлинь, Инь Айцин [12, 13], Ван Бинг [16], Ляо Наесюн [9], Цао Цинь [11] и др., а также молодых китайских исследователей, например, Чжан Цин [8] и др.

Карл Орф (1895-1982) – не просто выдающийся педагог-реформатор системы детского музыкального воспитания, он крупнейший композитор XX века. Основная сфера его творческих интересов – театр. Он был блестящим мастером в области театра, и в этом его отличие от «обычного» композитора, который едва ли почувствовал бы себя на своем месте, оказавшись на сцене в качестве актера.

К. Орф был уверен, что одностороннее воспитание певцов, танцоров, актеров драмы, чтецов – неперспективно, это дело прошлого. А в будущем искусство потребует артистической универсальности, своего рода «синтетичности» актера, востребованности разных сторон его таланта. Между тем, как справедливо отмечал К. Орф, природа человеческих способностей по сути своей многогранна. Поэтому созданная Орфом система общего музыкального развития и ориентирована на то, чтобы вовремя заметить одаренность ребенка в той или иной сфере и создать условия для его всестороннего творческого развития.

Общепризнанно, что игра для ребенка – один из ведущих видов деятельности. Однако именно в XX веке на нее как метод воспитания, стали обращать внимание и композиторы, и педагоги XX века.

Не случайно Б. Бриттен сочинил детскую музыкальную игру «Мы делаем игру», а П. Хиндемит предложил детям оперу-игру «Мы строим город». Однако такого рода игра, игра в театр, игра под музыку все же предназначена для немногих – для детей музыкантов или детей, уже активно включенных в мир музыкального искусства.

Совсем иные задачи поставил перед собой К. Орф, создавая свою систему всеобщего музыкального развития. Она ориентирована не только на музыкально одаренных детей, но на всех. Главная задача – ввести в мир музыки всех малышей.

Композитор выработал элементарную азбуку музыкального языка, связанную с европейским фольклором, историческими стилями, которые обновили творческое сознание самого Орфа в годы работы над сценической кантатой «Кармина бурана», операми «Луна» и «Умница». Орф-художник и Орф-педагог всегда оставался верным избранному им гуманистическому идеалу. В центре всех его устремлений стоит реальный живой человек. Сказочник и волшебник Орф, поражая воображения детей своей иногда замысловатой «игрой в музыку», сам не перестает удивляться, познавая мир, и не перестает радоваться этому познанию. Детский интерес к музыке, к пению, к танцу, должен быть вовремя поддержан и использован, прежде чем подрастающий ребенок в силу неблагоприятных обстоятельств своей жизни потеряет интерес к звуко-красочному и пластически-двигательному миру игры и фантазии.

К. Орф будит в ребенке стихию игры, ритмически упорядоченного движения, пения, декламации и ведет к театрализованному представлению, к игре с ролями. Спектакль, который создают сами дети, венчает собой первую ступень художественного воспитания. В нем дети могут участвовать как артисты, танцоры и музыканты, при этом дети могут принимать участие все, без разделения на способных и неспособных. После этого начального этапа элементарного игрового музицирования желающие могут выбрать себе инструмент для любительского или профессионального освоения и продолжать свое музыкальное воспитание в более традиционных формах.

Система начального музыкального воспитания, предлагаемая Орфом, исходит из того, что в развитии природной музыкальности самое трудное для педагога – правильно начать, т.е. точно определить основы и направления работы. На его страницах демонстрируется постепенно растущий мир речи и музыкальных звуков – «музыка детства».

По программе К. Орфа, дети, начиная с четырех-пятилетнего возраста, в форме свободной и увлекательной игры овладевают некоторыми простейшими, от самых истоков искусства идущими моделями элементарного музицирования. Однако начальные ступени актуальны и для младшего школьного возраста. В этом возрасте у детей происходит изменение основного вида деятельности – с игровой на обучающуюся. Тем не менее, игра, как способ освоения мира, как способ отдыха и метод обучения остается в высшей степени значимой и актуальной.

В этом и более старшем возрасте дети приобщаются к музыкальной деятельности в импровизации по модели и познают радость творчества в доступных раннему детству формах. Импровизация также рассматривается как игра, что делает ее доступной и эффективной в этом возрасте. Первоначальным музыкальным материалом для воспитания детей служит не «композиторская» профессиональная музыка и не эстрадный суррогат высокого искусства. К. Орф предлагает использовать архаические формы праискусства и предискусства и материал разнонационального фольклора. Использование этого в неиндивидуального, данного объективно исторически пласта человеческой культуры вовсе не исключает своевременного обращения к материалу высокого профессионального искусства. Но К. Орф рассматривает музыкальную педагогику раннего детского возраста, как глубокую профилактику духовной жизни человека до всякого искусства, до всякой иной деятельности, до телевизора, компьютера и других видов гаджетов, на которых доступно прослушивание музыки.

Общее, раннее, всем понятное и всем доступное музыкальное воспитание К. Орф считает столь же необходимым и целительным, как грудное молоко и колыбельное убаюкивание. При соблюдении основных условий элементарного воспитания по орфовской системе достигается желаемый педагогический эффект: человек становится более внутренне защищенным от разрушительного воздействия внешних обстоятельств

жизни и окружающей среды на его «художественно-творческий потенциал», и ему легче в будущем выработать собственный критерий художественного, свой индивидуальный художественный вкус.

«Шульверк» – пособие по музыкальному воспитанию детей, созданное К. Орфом совместно с Г. Кетман. Это издание представляет собой пять томов первого раздела, который носит подзаголовок «Музыка для детей». Система детского музыкального воспитания К. Орфа и его «Шульверк» сформировались в процессе работы с детьми. К. Орф сравнивает «Шульверк» с дикорастущим растением, которое приживается там, где находит подходящую почву и где имеются условия для произрастания. Цель композитора – связать первое музыкальное переживание маленького человека с творчеством, с импровизацией в игре. По мнению Орфа, именно в этой детской импровизации заложено все будущее музыкального сознания, которое не исчезнет с годами, если оно с самого начала было верно воспитано.

Общим принципом орфовской педагогики является импровизация. В импровизации не должно быть случайного, абсолютно свободного – словом того, что может быть названо – как вздумается. Необходимы обязательные четко намеченные условия. Из данного материала нужно перефразировать и сочинить свое собственное новое.

Еще один важный момент на уроках импровизации – сосредоточенное внимание не только к тому, что сам делаешь, но и к тому, что делает другой. Надо суметь самому повторить импровизационно найденную мелодию, подголосок или аккомпанемент, а также следует научиться повторять то, что симпровизировал другой, и можно ответить импровизацией на импровизацию. Все это развивает творческую находчивость, быстроту реакции, а также острый слух.

Импровизация сопровождения к декламации и пению самих детей также несет элемент игры, которая будит творческую фантазию и развивает каждого исполнителя.

Подлинная цель «Шульверка» – вызвать радость; ту радость, которая возникает при плодотворном взаимодействии индивидуальных и коллективных творческих проявлений.

Задачи, связанные с игрой, импровизацией, творчеством, воспроизведением и слушанием музыки, не должны расчленяться на различные, друг с другом разобщенные разделы работы; их следует ставить перед всеми участвующими в работе детьми, ставить в единстве. «Шульверк» Орфа – не методика, а путеводитель. «Шульверк, – сказал однажды Карл Орф – это дикий кустарник, который подстригли. Кое-что ценное было принесено в жертву ножницами, и этого, к сожалению, нельзя было избежать, когда придавали Шульверку ту форму, в которой он мог бы быть сегодня опубликован. Пришлось отказаться от того, чтобы объединить в Шульверке, там, где это возможно, музицирование с играми и танцами. Это предполагается сделать в дополнительных тетрадах, которые будут опираться на дальнейшие эксперименты и поиски таких форм музицирования в сочетании с играми и танцами, которые отвечали бы музыкальным и педагогическим задачам Шульверка».

Таким образом, «в заключение можно сказать, что «Шульверк» К. Орфа – это не только музыка для детей, это музыка и для тех людей, которые не только не заглушили в себе все то, что связано с детством, но напротив, сохранили в душе своей его сокровенную суть или сумели снова разбудить в себе детскость и любовь к игре. Поэтому, главное в «Шульверке» К. Орфа – пробуждение творчески-созидательного, может быть несколько наивного начала, которое свойственно играющим детям и которое сохраняется в радости творчества и созидания на всю жизнь.

Именно это чувство делает его прекрасным средством активизации творческого развития детей в Китае, в России, в других странах, средством пробуждения радости, игры, импровизации в музыкально-образовательном процессе и формировании духовности, нравственности и позитивного отношения к миру в целом.

Литература

1. Баренбойм Л.А. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Ленинград: Музыка, 1970. 160 с.
2. Баренбойм Л.А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Под ред. Л.А. Баренбойма. Москва: Советский композитор, 1978. 376 с. и др.
3. Келлер В. Введение в «Музыку для детей». Система музыкального воспитания Карла Орфа / под ред. Л.А. Баренбойма. Ленинград: Музыка, 1970. 160 с.
4. Кетман Г. Элементарное музыкальное воспитание // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа // Сб. статей / Под ред. Л.А. Баренбойма. М.: Музыка, 1978.
5. Леонтьева О.Т. Воспитание музыкой и концепция личности (Из истории дискуссий 1970-х годов) // Современное западное искусство XX век Проблемы комплексного изучения. Москва: Наука, 1988. С. 71 – 111.

6. Тютюнникова Т.Э. «Шульверк» Карла Орфа и традиции русской культуры [Электронный ресурс]. Москва, 2017. URL: <https://www.orff.ru/shulverk-karla-orfa-i-tradicii-russkoy-kultury>
7. Тютюнникова Т.Э. Концепция творческого обучения Карла Орфа: История, теория, методика: дис. ... канд. искусствовед / Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского. Москва, 1999. 199 с.
8. Чжан Цин. Теория и практика проблемного обучения по система К. Орфа в Китае // Музыкальная культура глазами молодых ученых: сб. ст. по материалам научно-практической конференции. Вып. 9. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. С. 132 – 136.
9. [德]古尼尔特·凯特曼, 廖乃雄译《奥尔夫儿童音乐教学法初步》// 合肥: 安徽文艺出版社, 1987, 193 页. (Китман. Г. Основы метода Орфа в музыкальном обучении детей: пер. с. кит. Ляо Наесюн. Хэфэй: Литературное издательство провинции Анхой, 1987. 193 с.
10. [德]威廉·凯勒, 金经言译《奥尔夫学校音乐教材入门》// 上海: 上海教育出版社, 2003, 93 页. (Келлер. В. Начальное пособие для музыкального обучения детей по методике Орфа: пер. с кит. Кима Яна. Шанхай: Изд-во Шанхайского Образование, 2003. 93 с.
11. 曹琴《奥尔夫音乐教学法在中国的本土化发展和研究》// 南京: 南京艺术学院. 2007, 31 页. (Цао Цинь. Развитие и исследование музыкальной педагогики Орфа её локализация в Китае. Наньцзин: Наньцзин институт искусств, 2007. –31 с.
12. 李坦娜, 杨立梅《走向未来的音乐教育》// 海口: 海南出版社, 2000, 207 页. (Ли Дана, Ян Лимэй. Тенденции развития музыкального образования. Хайнань: Хайнаньское издательство, 2000. 207 с.
13. 李坦娜, 修海林, 尹爱青《奥尔夫音乐教育思想与实践》// 上海: 上海教育出版社, 2002, 302 页 (Ли Дана, Сю Хайлинь, Инь Айцин. Музыкально-педагогическая методика Орфа. Шанхай: Шанхайское издательство «Образование», 2002. 302 с.
14. 李坦娜《奥尔夫教学法(Orff – Schulwerk)在中国》// 沈阳: 沈阳音乐学院学报, 1995, 15 页. (Ли Дана. Педагогика Орфа (система К.Орфа) в Китае. Шэньян: Газета Шеньянской консерватории. 1995. 15 с.
15. 李坦娜《奥尔夫教学法的创造性》// 北京: 中央音乐学院出版社, 2006, 51 页. (Ли Дана. Система К. Орфа – педагогика творчества. Пекин: Центральная музыкальная консерватория, 2006. 51с.
16. 王冰《奥尔夫音乐治疗方面的研究》// 北京: 中央音乐学院出版社, 1995, 89 页. (Ван Бинг. О терапевтическом аспекте педагогической системы К. Орфа. Пекин: Изд-во Центральной консерватории, 1995. 89 с.

References

1. Barenbojm L.A. Sistema detskogo muzykal'nogo vospitaniya Karla Orfam. Leningrad: Muzyka, 1970. 160 s.
2. Barenbojm L.A. Elementarnoe muzykal'noe vospitanie po sisteme Karla Orfa. Pod red. L.A. Barenbojma. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1978. 376 s. i dr.
3. Keller V. Vvedenie v «Muzyku dlya detej». Sistema muzykal'nogo vospitaniya Karla Orfa. pod red. L.A. Barenbojma. Leningrad: Muzyka, 1970. 160 s.
4. Ketman G. Elementarnoe muzykal'noe vospitanie. Elementarnoe muzykal'noe vospitanie po sisteme Karla Orfa. Sb. Statej. Pod red. L.A. Barenbojma. M.: Muzyka, 1978.
5. Leont'eva O.T. Vospitanie muzykoj i koncepciya lichnosti (Iz istorii diskussij 1970-h godov). Sovremennoe zapadnoe iskusstvo XX vek Problemy kompleksnogo izucheniya. Moskva: Nauka, 1988. S. 71 – 111.
6. Tyutyunnikova T.E. «SHul'verk» Karla Orfa i tradicii russkoj kul'tury [Elektronnyj re-surs]. Moskva, 2017. URL: <https://www.orff.ru/shulverk-karla-orfa-i-tradicii-russkoy-kultury>
7. Tyutyunnikova T.E. Koncepciya tvorcheskogo obucheniya Karla Orfa: Istoriya, teoriya, metodika: dis. ... kand. iskusstvoved / Moskovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. P.I. CHajkovskogo. Moskva, 1999. 199 s.
8. CHzhan Cin. Teoriya i praktika problemnogo obucheniya po sistema K. Orfa v Kitae. Muzykal'naya kul'tura glazami molodyh uchenyh: sb. st. po materialam nauchno-prakticheskoy konferencii. Vyp. 9. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena. 2014. S. 132 – 136.
9. [德]古尼尔特·凯特曼, 廖乃雄译《奥尔夫儿童音乐教学法初步》. 合肥: 安徽文艺出版社, 1987, 193 页. (Kitman. G. Osnovy metoda Orfa v muzykal'nom obuchenii detej: per. s. kit. Lyao Naesyun. Hefej: Literaturnoe izdatel'stvo provincii Anhoj, 1987. 193 s.

10. [德]威廉·凯勒,金经言译《奥尔夫学校音乐教材入门》. 上海:上海教育出版社,2003, 93 页. (Keller. V. Nachal'noe posobie dlya muzykal'nogo obucheniya detej po metodike Orfa: per. s kit. Kima YAna. SHanhaj: Izd-vo SHanhajskoeoObrazovanie, 2003. 93 s.
11. 曹琴《奥尔夫音乐教学法在中国的本土化发展和研究》. 南京: 南京艺术学院.2007,31 页. (Cao Cin'. Razvitie i issledovanie muzykal'noj pedagogiki Orfa eyo lokalizaciya v Kitae. Nan'czin: Nan'czin institut iskusstv, 2007. - 31 c.
12. 李坦娜,杨立梅《走向未来的音乐教育》. 海口: 海南出版社, 2000, ,207 页. (Li Dana, YAn Limej. Tendencii razvitiya muzykal'nogo obrazovaniya. Hajnan': Hajnan'skoe izdatel'stvo, 2000. 207 s.
13. 李坦娜, 修海林, 尹爱青《奥尔夫音乐教育思想与实践》. 上海: 上海教育出版社, 2002, 302 页 (Li Dana, Syu Hajlin', In' Ajcin. Muzykal'no-pedagogicheskaya metodika Orfa. SHanhaj: SHanhajskoe izdatel'stvo «Obrazovanie», 2002. 302 c.
14. 李坦娜《奥尔夫教学法(Orff—Schulwerk)在中国》. 沈阳: 沈阳音乐学院学报, 1995, 15 页. (Li Dana. Pedagogika Orfa (sistema K.Orfa) v Kitae. SHen'yan: Gazeta SHen'yanskoj konservatorii. 1995. 15 c.
15. 李坦娜《奥尔夫教学法的创造性》. 北京: 中央音乐学院出版社, 2006, 51 页. (Li Dana. Sistema K. Orfa - pedagogika tvorcestva. Pekin: Central'naya muzykal'naya konservatoriya, 2006. 51s.
16. 王冰《奥尔夫音乐治疗方面的研究》. 北京: 中央音乐学院出版社, 1995, 89 页. (Van Bing. O terapevticheskom aspekte pedagogicheskoy sistemy K. Orfa. Pekin: Izd-vo Central'noj konservato-rii, 1995. 89 c.

*Fu Lei,
The Music School of LinYi University, China*

PLAYING ACCORDING TO THE METHOD OF K. ORFF IN THE MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN PEDAGOGY OF CHINA

Abstract: the development of modern educational technologies in modern pedagogy in the PRC is aimed at improving human potential and the development of children, who over time can become worthy successors and continuers of China's intensive development in all areas started by adults. Of great importance is the activation of creative development in general secondary, art, and music schools. The awakening of creative abilities, the activation of hidden potential makes it necessary to adapt the world's best educational methods to the peculiarities of the mentality and development of Chinese children. One of these methods is "Schulwerk" by K. Orff. The features of the construction of his methodology allow him to adapt it to any national cultures, while maintaining the main principles. For us, the most significant is the awakening of creativity in a child through the use of the type of activity closest to him – the game. Play as a state of mind, play as improvisation – these are the most important provisions for us that can be used in the musical and educational process in Chinese schools. Of course, in practical pedagogical activity, these features are adjusted depending on the age, social and psychological components of the students. Nevertheless, the general principles set forth in Schulwerk, almost in full, although taking into account the peculiarities of the national Chinese culture and mentality, can be accepted as one of the leading methods of children's musical development.

Keywords: Carl Orff's method, musical education, game, improvisation, creative development

Занозина Ю.В.,
Бюро переводов АКЦЕНТ

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация: в данной статье автором производится комплексный анализ вопросов путей повышения эффективности обучения взрослых иностранному языку за счет внедрения и интеграции игровых технологий обучения с другими принципами за счет применения практико-ориентированного подхода. Теоретически обобщаются и обосновываются преимущества и основные возможности применения игровых технологий обучения в практике обучения иностранному языку взрослого населения. Учитываются основные принципы, на которых базируется обучение взрослых, связанных с их самостоятельной активностью, необходимостью организации коммуникативных аспектов взаимодействия, а также практической значимости производимого обучения. Показано, как игровое обучение может влиять на функциональный состав образовательного процесса, что доказывает его высокую степень эффективности при должном уровне организации образовательного процесса со стороны педагога. В результате, нами формируется авторский подход к повышению эффективности обучения иностранному языку взрослого населения при применении игровой технологии, сущность которого сводится к учету трех компонентов: коммуникация, индивидуализация, практическая ориентация. Как показали результаты теоретического анализа и практической апробации авторского алгоритма, при обучении взрослого населения, наиболее значимым является этап постановки целей, поскольку в таком случае включается ценностный компонент, производится общий настрой взрослого на текущее занятие, за счет чего становится возможным в должной степени отладить процесс обучения, сформировать основы как эффективности подачи, так и структуризации учебного материала, учета личностных ценностей и особенностей конкретных взрослых и разбить их на соответствующие группы по интересам, что позволит в большей степени сформировать эффективные условия коммуникации.

Ключевые слова: игровые технологии обучения, повышение эффективности, обучение иностранному языку, эффективность обучения, образование взрослых

Введение

На современном этапе вопросы эффективности образовательного процесса являются достаточно сложными. В то же время, затрагивая ключевые особенности обучения взрослого населения, необходимо подчеркнуть, что в этом контексте значимость приобретают практико-ориентированные исследования, нацеленные на разработку концептуальных основ течения образовательного процесса при обучении взрослого населения иностранным языкам с применением игровых технологий обучения. Фактически, это сводится к разработке планов образовательного процесса, или же моделированию обучения с учетом всех особенностей технологии игрового обучения, которые диктуются исходя из её концептуальных основ. Так или иначе, ко всему прочему, данный фактор обуславливается и необходимостью оптимизации вопросов применения технологии игрового обучения под практику преподавания с учетом особенностей обучения взрослого населения и упора на практически полезные умения и навыки, переход от теории к практике и действиям, в чем игровые технологии выступают в качестве эффективного помощника педагога.

Таким образом, формулируем цель статьи – произвести комплексный анализ способов повышения эффективности практики преподавания иностранного языка для взрослого населения с применением технологии игрового обучения и сформировать авторский подход к организации учебного занятия.

Методология исследования

В рамках данной статьи автором задействуются методы теоретического анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, сопоставления, сравнения, а также наблюдения, дедукции и индукции. Кроме того, особое место в исследовании занимают вопросы интерпретации практического опыта автора в преподавании иностранного языка и их синтезировании в авторские подходы к организации процесса обучения.

Результаты и их обсуждение

Применение игровых технологий обучения в целом является достаточно перспективным направлением деятельности педагога с точки зрения формирования комплексных условий повышения эффективности процесса обучения и ориентации на долгосрочную перспективу формирования ряда ключевых в овладении иностранным языком компетенций. Однако, ко всему прочему, обращаясь к практике преподавания, можно подчеркнуть, что достаточно частой проблемой обучения взрослого населения является линейность организации учебных занятий. Такой подход приводит к снижению уровня мотивации, интереса и потребности

в изучении языка, а также общему упадку эффективности образовательного процесса, поскольку обучаемый постепенно начинает терять интерес.

Учитывая вышеизложенное, вопросы качественного преобразования педагогического процесса за счет применения специальных технологий обучения – это достаточно обширные основы, позволяющие преодолевать текущие трудности и организовывать процесс обучения с перспективой долгосрочного увеличения качества. Внедрение технологии игрового обучения, предполагающей использование в качестве дидактического арсенала (инструментария) педагога при обучении взрослого населения позволяет воздействовать на несколько ключевых стимулов:

1. Интерес к игровой деятельности, а именно к самому процессу организации игры.
2. Вариативность игровой деятельности за счет возможности ролевой организации деятельности обучающихся.
3. Высокий упор на коммуникативное (устное) взаимодействие, в ходе которого развиваются навыки говорения [3].

Педагог при этом, эффективно управляя данными стимулами, может реорганизовывать процесс обучения с точки зрения возможности обеспечения качественного управления особенностями взрослых. Взрослые сами по себе – это активные и полные жизненного опыта люди, которые, ко всему прочему, уже имеют четко сложившуюся систему ценностей, характер, а также развитые навыки критического мышления. Все это становится источником как получения дополнительных возможностей, так и сложностей в обучении; главный ориентир педагога в случае же применения технологий игрового обучения – это формирование дополнительных возможностей с исключением неэффективности, негативных эффектов, а также прочих издержек обучения взрослых [4].

Именно ориентация на синтез игрового метода обучения с коммуникативным, учитывая вышеизложенное, видится автором в качестве главного способа организации эффективного ситуативного обучения, в условиях которого обучающийся входит в роль игрока и может в искусственных условиях взаимодействовать с другими, тем самым соблюдая правила организованной игры. Педагог же, при построении практико-ориентированного процесса обучения по игровой технологии, должен опираться на ряд реализуемых им функций:

1. Просвещение. Любая игра, несмотря на её специфические особенности, должна выступать в качестве эффективного источника получения исчерпывающих и достоверных знаний, умений, навыков и компетенций, служить источником их закрепления, организации обмена опытом, а также развития обучающегося. Такой подход предполагает учет изначально сформированных на личностном уровне целевых ориентаций, которые, ко всему прочему, выстраивают систему их достижения за счет реализуемых ролевых функций в ходе игровой деятельности.
2. Тестирование уровня. Игра является также и инструментом проверки текущего уровня знаний, умений, навыков и компетенций обучающегося, что предполагает формирование системы критериев, опираясь на которые возможной становится фиксация всех имеющихся достижений, их оценки и выявления «упущенных» в результатах обучения.
3. Установление взаимосвязей. Игра является средством стимулирования сообучения и сотрудничества, в условиях которых один обучающийся является учителем для другого, уровень знаний которого в рамках определенного направления ниже.
4. Организация. Игра позволяет организовать процесс обучения иностранному языку взрослого населения. Это же предполагает воссоздание всех условий реализации деятельности в ходе процесса обучения.
5. Прогресс и развитие. В ходе игры, а именно в процессе обучения, развивается также и личность обучающегося, усложняется уровень его текущих знаний, умений, навыков и компетенций, совершенствуются мыслительные процессы, происходит стимулирование функций высшей нервной деятельности и др. Игры также позволяют одновременно с изучением языка знакомить с культурой, обычаями, деловым этикетом страны изучаемого языка.
6. Мотивация. Связана с стимулированием взрослого к изучению языка посредством игры; ко всему прочему, строится на организации всех условий «приятного» для субъекта образования обучения как варианта времяпрепровождения.
7. Вариант досуговой деятельности. Предполагает учет возможностей расслабления обучающегося в процессе изучения иностранного языка – игра в этом случае становится наиболее эффективной.
8. Социальная адаптация. С учетом организации группового характера игрового взаимодействия, в условиях которого достаточно часто происходит случайный набор групп на определенное занятие, личность взрослого дополнительно преодолевает собственные текущие трудности в организации взаимодействия и общения с другими людьми [4].

Важно подчеркнуть, что все вышепредставленные, а также многие другие функции в учебном процессе вариативны, что обуславливается индивидуальными особенностями их комплексного проявления – зачастую, они сочетаются между собой, что не позволяет наблюдать их в «чистом» виде. Однако, положительный эффект от их реализации сохраняется. Все это подчеркивает, что вопросы применения игровой технологии обучения в целях повышения эффективности образовательной деятельности за счет её практико-ориентированного характера приобретают наибольшую значимость. В дополнение к этому, необходимо также осуществлять и учет особенностей типовых характеристик взрослых обучающихся. Здесь можно выделить несколько групп:

- группа, сформированная согласно определенным интересам. Например, это лицо, которое занимается изучением иностранного языка только лишь с целью организации собственной досуговой деятельности, обеспечения общения на постоянной основе;

- группа, сформированная согласно степени привязанности к процессу обучения. Здесь можно выделить постоянных и переменных обучающихся; переменные посещают учебные занятия периодически, они не стремятся к полномасштабному изучению языка, и, зачастую, посещают учебные занятия с целью дополнительной практики, периодического общения;

- группа/подгруппа по степени инициативности. В целом, все группы обучаемых отличаются по общему «инициативному» настрою, однако, в каждой отдельно взятой группе всегда также можно выделить подгруппы по этому признаку. Выделяются такие типы, как наблюдатель, ведущий, активный игрок; соответственно, если первый вовсе не участвует в игровом процессе, то второй и третий занимают активную позицию, занимая при этом определенную роль [1].

Сама игра при этом предполагает возможность организации посредством нескольких основных форм:

1. Самостоятельная технология обучения, которая является основой полного образовательного процесса.
2. Совокупный элемент какой-либо другой технологии (что в том числе позволяет использовать игру совместно с другими технологиями обучения).
3. Однократное использование игры с целью «разбавления» общей монотонности процесса обучения.
4. Организация игрового обучения в качестве дополнительного учебного занятия [2].

Как показывает практический опыт автора, выделить такие группы можно еще по достаточно обширному количеству признаков; однако, так или иначе, в любом случае особенности построения эффективного образовательного процесса сводятся к принятию принципиальной позиции каждого конкретного обучающегося в текущих условиях. Таким образом, все это позволяет подчеркнуть, что организация действительно эффективного процесса обучения с применением технологии игрового обучения предполагает учет следующей системы критериев, представленных на рис. 1. Совокупно их учет в соответствующей авторской методологии становится способом построения высокоэффективного процесса обучения.

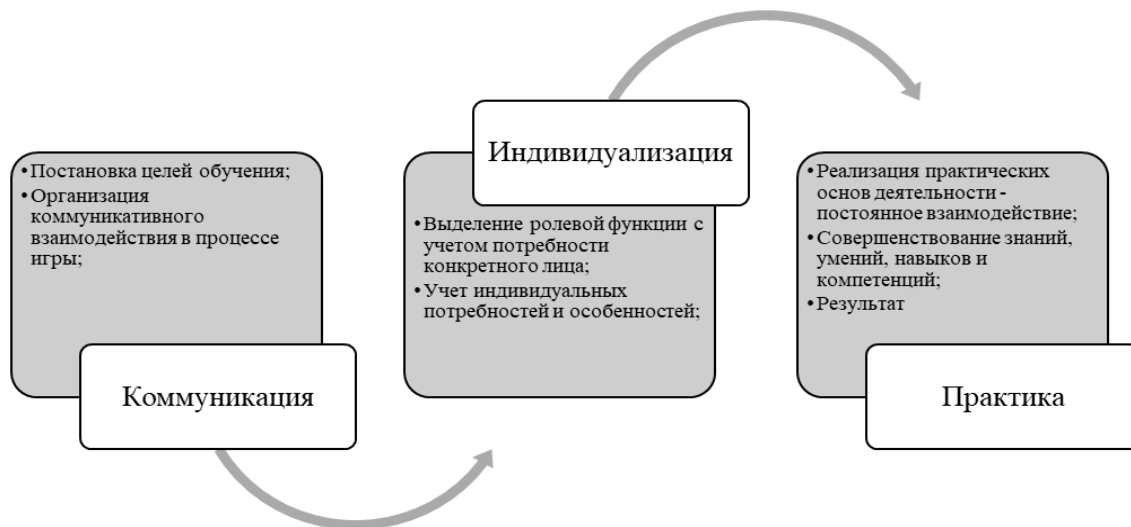


Рис. 1. Авторский подход к повышению эффективности обучения иностранному языку взрослого населения при применении игровой технологии обучения

Обращаясь к рис. 1. можно подчеркнуть, что в основу построения процесса обучения с применением технологии игрового обучения закладываются три основополагающих направления: постоянная коммуникация, индивидуализация течения образовательных процессов, а также практическая организация деятельности с упором на превалирование функций говорения, обучения посредством общения и коммуникации [5]. При этом, практика является более широким понятием относительно коммуникации, поскольку она отвечает за более обширный ряд функций и задач. Учитывая это, необходимо также произвести описание всех этапов построения учебного занятия с применением технологии игрового обучения (рис. 2):

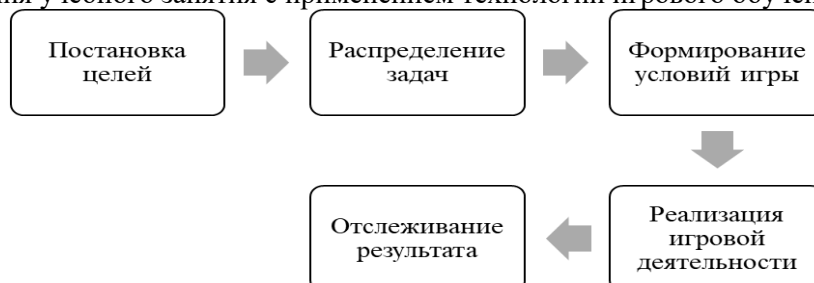


Рис. 2. Этапы построения учебного занятия со взрослыми при изучении иностранного языка с применением игровой технологии обучения

При этом, важно понимать, что постановка целей является обширным этапом, предполагающим учет всех ранее представленных с точки зрения авторского подхода к повышению эффективности принципов. Как минимум, это позволяет в должной степени отладить процесс обучения, сформировать основы как эффективности подачи и структуризации учебного материала, так и учета личностных особенностей и установок конкретных субъектов образовательного процесса, их внутренних мотивов и ценностей. В совокупности, в зависимости от сформированных целей, возникает потребность в установлении конкретных задач на текущее учебное занятие, например, задача может звучать следующим образом: «изучить и успешно применить не менее 30 новых слов». В последующем, формируемые задачи становятся основой организации игровой деятельности, её реализации, а также служат эффективным критерием оценки всей практической деятельности обучающихся. Игра в таком случае является инструментом моделирования условий и распределения ролевых функций между несколькими участниками образовательного процесса, тогда как качественные и количественные показатели, отражаемые в задачах, являются индикаторами успешной организации процесса обучения. Все это, ко всему прочему, становится главнейшим аспектом рефлексивной деятельности, которая выступает также в качестве одного из элементов повышения качественных результатов обучения. Рефлексия – это факт восприятия собственных результатов обучения и их переноса через собственный внутренний опыт.

Необходимо также заметить, что за счет однократного применения вышепредставленного механизма, невозможно достичь эффективных результатов обучения. Все это подчеркивает целесообразность учета принципа системности, опираясь на который, педагог может периодически воспроизводить одни и те же рамки образовательного процесса, изменяя при этом только лишь условия организации образовательной практики, например, заменяя одну игру на другую, используя иной метод построения взаимодействия и так далее. Таким образом, все это образует сложную систему обучения взрослых иностранному языку с ориентацией на приобретение практического опыта посредством применения игровых технологий обучения.

Заключение

Таким образом, как показывает совокупный проведенный анализ, вопросы повышения качества применения технологии игрового обучения за счет внедрения в неё аспектов и принципов практико-ориентированности сводится к воссозданию сложной системы образовательного процесса, строящейся на совокупности методов, средств, целей, форм, субъектов, подходов, функций, а также многих других компонентов образовательной практики. Совокупно все они образуют единый конструкт применения игровой технологии обучения, который включает в себя учет целесообразности организации коммуникативного взаимодействия, максимального стремления к индивидуализации образовательной практики, а также усиления аспектов практической деятельности обучающегося при внутригрупповом взаимодействии. Его эффективность обуславливается гибкостью и адаптивностью под текущие требования образования.

Литература

1. Ветренко И.А. Инновационная составляющая игровых технологий // СТЭЖ. 2008. № 5. С. 83 – 85.
2. Дубровская Е.С., Рожнева Е.М. Специфика игрового метода обучения взрослых в историческом дискурсе становления игровой деятельности как педагогического явления // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2018. № 6. С. 148 – 151.
3. Казанцев А.Ю., Казанцева Г.С. Особенности проведения игровых занятий в обучении иностранному языку в высшей школе // Вестник ТГПУ. 2012. № 11 (126). С. 20 – 23.
4. Кривых С.В., Черных А.Н. Технологии информационного сопровождения образования взрослых // МНКО. 2015. № 2 (51). С. 156 – 158.
5. Луговская Е.Г. К вопросу об особенностях формирования тезауруса языкового субъекта при субординативном билингвизме взрослых // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 17 – 28.
6. Шатилова А.А. Игровые технологии в обучении взрослых английскому языку: возможности и ограничения // Гаудеамус. 2020. № 2 (44). С. 59 – 68.

References

1. Vetrenko I.A. Innovacionnaya sostavlyayushchaya igrovyyh tekhnologij. STEZH. 2008. № 5. S. 83 – 85.
2. Dubrovskaya E.S., Rozhneva E.M. Specifika igrovogo metoda obucheniya vzroslyh v istoricheskom diskurse stanovleniya igrovoj deyatel'nosti kak pedagogicheskogo yavleniya. Interekspo Geo-Sibir'. 2018. № 6. S. 148 – 151.
3. Kazancev A.YU., Kazanceva G.S. Osobennosti provedeniya igrovyyh zanyatij v obuchenii inostran-nomu yazyku v vysshej shkole. Vestnik TGPU. 2012. № 11 (126). S. 20 – 23.
4. Krivyyh S.V., Chernyyh A.N. Tekhnologii informacionnogo soprovozhdeniya obrazovaniya vzroslyh. MNKO. 2015. № 2 (51). S. 156 – 158.
5. Lugovskaya E.G. K voprosu ob osobennostyakh formirovaniya tezaurosa yazykovogo sub"ekta pri subordinativnom bilingvizme vzroslyh. Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. 2018. № 10. S. 17 – 28.
6. SHatilova A.A. Igrovye tekhnologii v obuchenii vzroslyh anglijskomu yazyku: vozmozhnosti i ogranicheniya. Gaudeamus. 2020. № 2 (44). S. 59 – 68.

*Zanozina Yu.V.,
Translation Agency ACCENT*

INCREASING THE EFFICIENCY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS THROUGH THE APPLICATION OF GAME-BASED LEARNING TECHNOLOGIES: A PRACTICE-ORIENTED APPROACH

Abstract: in this article, the author makes a comprehensive analysis of the issues of ways to improve the effectiveness of teaching adults a foreign language through the introduction and integration of gaming learning technologies with other principles through the use of a practice-oriented approach. The advantages and main possibilities of using gaming learning technologies in the practice of teaching a foreign language to the adult population are theoretically reviewed and substantiated. The main principles on which adult education is based are taken into account, related to their independent activity, the need to organize the communicative aspects of interaction, as well as the practical significance of the training provided. It is shown how game learning can influence the functional composition of the educational process, which proves its high degree of efficiency with the proper level of organization of the educational process on the part of the teacher. As a result, we are developing an original approach to improving the effectiveness of teaching a foreign language to adults using gaming technology, the essence of which is to take into account three components: communication, individualization, and practical orientation. As shown by the results of theoretical analysis and practical testing of the author's algorithm, when teaching the adult population, the most significant stage is goal setting, since in this case the value component is turned on, the general mood of the adult is made for the current lesson, due to which it becomes possible to properly debug the learning process, to form the foundations of both the effectiveness of the presentation and the structuring of educational material, taking into account personal values and characteristics of specific adults and breaking them down into appropriate interest groups, which will make it possible to create effective communication conditions to a greater extent.

Keywords: game-based learning technologies, efficiency improvement, foreign language teaching, learning efficiency, adult education

*Копытко В.Н., доцент,
Московский государственный областной университет*

ПРИМЕНЕНИЕ «ПЕРЕВЁРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности применения инновационной технологии «перевёрнутого обучения» в нелингвистическом вузе.

Актуальность статьи не вызывает сомнения, так как, используя данный метод, преподаватель предоставляет обучающимся возможность освоения теоретического материала дома в удобном для них темпе, высвобождает время для лучшего закрепления изученного на занятии, осуществляет индивидуальный подход к каждому студенту, устанавливает систематический контроль над процессом обучения, развивает социокультурную компетенцию обучающихся благодаря различным аутентичным видеосюжетам, вдохновляет их на интенсивную учебно-познавательную и исследовательскую деятельность.

В статье перечислены основополагающие принципы модели «перевёрнутого обучения», сформулированные международным сообществом Flipped Learning Network.

Кроме того, в статье подчёркивается, что реализация данного метода способствует повышению мотивации к овладению иностранным языком у обучающихся, но и в то же время обладает рядом недостатков.

Автор демонстрирует задания, иллюстрирующие данную инновационную технологию и направленные на лучшее усвоение языкового материала.

Ключевые слова: «перевёрнутое обучение», инновационные педагогические технологии, смешанное обучение, аудиторная работа, внеаудиторная работа

Под влиянием политических и социально-экономических факторов, а также благодаря крупнейшим достижениям в области информационных технологий, системы образования во всем мире претерпевают постоянные изменения, и инновационные способы обучения, призванные повышать качество образовательного процесса, лучше всего демонстрируют эти трансформации [1].

Инновационные технологии не только учитывают скорость информационного потока, но и повышают мотивационную составляющую обучающихся, развивают у них самостоятельность, навыки критического мышления, качественного планирования и успешного выполнения своих планов. Инновационное образование способно воспитать гармоничную личность, стремящуюся к повышению собственного интеллектуального уровня, а также раскрыть творческий потенциал всех участников педагогического процесса [5].

В данной статье исследуется инновационная модель «перевёрнутого обучения», родоначальниками которого являются педагоги из американского штата Колорадо, Джонатан Бергман и Аарон Сэмс.

«Перевёрнутое обучение» – это одна из наиболее эффективных моделей смешанного обучения, представляющего собой синтез традиционного очного и современного цифрового образования. При «перевёрнутом обучении» студенты обеспечиваются материалами, например, короткими видеороликами, учебными текстами, тестами на начальное усвоение темы дома, а занятия посвящаются совместному с преподавателем разбору возникших у них вопросов, выполнению практических заданий, дискуссиям, презентациям проектов, при этом успешность занятия напрямую зависит от плодотворной работы дома, что дополнительно мотивирует студентов к изучению иностранного языка. Таким образом, акцент перемещается на тщательное исследование и анализ материала, а не на его запоминание [3].

Применение метода «перевёрнутого обучения» позволяет увеличить результативность внеаудиторной работы, избежать её невыполнения и освободить большую часть аудиторного времени для формирования коммуникативной компетенции обучающихся [2].

Существует четыре основополагающих принципа модели «перевёрнутого обучения», сформулированные международным сообществом Flipped Learning Network:

1. Режим обучения, сроки выполнения заданий и система оценивания должны быть гибкими, это поможет избежать лишнего стресса и обучающимся, и преподавателям.
2. Студенты принимают активное участие на каждом этапе образовательного процесса, возрастает их автономность и доля личной ответственности, что позволяет им досконально изучить тему и конструировать собственные знания.
3. Необходимо с особой тщательностью подходить к выбору материала для самостоятельного изучения студентами, для того, чтобы в дальнейшем наиболее рационально выстроить план занятия с применением различных педагогических методов, приёмов и средств обучения.

4. Преподавателю по-прежнему отведена значимая роль: он принимает решение о содержании материалов, выборе стратегий, времени взаимодействия с обучающимися [5].

Как же интегрировать данную технологию в учебный процесс?

Одним из примеров использования инновационного метода «перевернутого обучения» на занятиях по иностранному языку может служить тема «Иностранный язык в профессиональной, научной, исследовательской деятельности студентов магистратуры». На электронную почту группы преподаватель отправляет ссылку на короткое YouTube видео ‘12 Common Errors in Academic English – and how to fix them!’ <https://www.youtube.com/watch?v=mZQgd2sPxpk> с вопросами:

1. What is academic English?
2. What is the difference between academic English and general English?
3. What is plagiarism?
4. What recommendations are given to students using academic English?
5. What is our goal in academic English?

Более того, для более внимательного изучения материала преподаватель просит выполнить дополнительное задание: Then follow the link <https://www.engvid.com/12-common-errors-in-academic-english/> and do the quiz.

Свои работы студенты должны прислать на электронную почту преподавателя до следующего очного занятия.

Помимо этого студентам на дом даётся текст ‘What is Academic English?’ для прочтения и перевода.

Работа на занятии включает в себя обсуждение учебного текста:

1. Where is Academic English used?
2. Why even native speakers have to learn Academic English?
3. Can Academic English be emotional?
4. What are other features of Academic English [4]?

Также обучающиеся совместно с преподавателем выполняют различные практические задания для закрепления и развития теоретических положений, изученных дома: 1) Read the following sentences and state whether the words in bold are used in an everyday or academic way. Specify their academic meanings; 2) Academic language puts a lot of information into noun phrases rather than spreading it out over a whole sentence. Rewrite the following short sentences in the form of one longer sentence. Remember to include all the information [4]; 3) Use more formal alternatives to the words in bold. Make any necessary grammatical changes [6].

В конце занятия студенты пишут контрольную работу для определения прогресса каждого обучающегося. В качестве домашнего задания целесообразно предложить студентам написать небольшое изложение по изученной теме: Summary is a representation of the contents of complete works in brief. It is expected to be about a sixth or a tenth of the original in length. There are five paragraphs in the text. Look at each and try to summarize the main point, or points, in one sentence. Now try to join these sentences with appropriate linking words or phrases to produce a more coherent, flowing summary [4].

Также при изучении темы «Магистратура в США и Европейских странах» полезно будет предложить студентам посмотреть до занятия видеофрагмент ‘Different Types of Study Levels Education System’ <https://www.youtube.com/watch?v=rfmjoRoS7I8>, а ответы на вопросы к нему прислать на почту преподавателя:

1. When is a higher education qualification attained?
2. How many levels are all courses and programs at University and University colleges divided into?
3. How else are these degrees called?
4. Which entry requirements does each course or program have?
5. How long do bachelor’s and master’s degrees span for?
6. How are students pursuing the first two types of degrees commonly referred to as?
7. Which degree program is considered the most advanced type of degree program?

Познакомившись с новой лексикой, студентам будет легче перевести и озаглавить каждый абзац учебного текста ‘Academic degree’, который также даётся в качестве домашнего задания, а также ответить на вопросы к нему:

1. How were the faculties of universities in the medieval Europe organized?
2. How many degrees were there in European higher education originally?
3. Could the holder of the bachelor’s degree proceed with a course of study for the degree of a master or a doctor?
4. How was the certified scholar in the faculties of arts or grammar called?
5. Which term was eventually adopted throughout the world?

6. What is the modern gradation of academic degrees in the U.S. and Great Britain?

На занятии обучающимся можно предложить практический структурированный кейс (максимально наглядную жизненную задачу-ситуацию, содержащую конкретную информацию и подразумевающую такой же четкий ответ), поставив перед ними следующую проблему: After Russia's withdrawal from the Bologna Process, will the two-stage higher education system be preserved? If you were the Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation, what would you suggest in return? Justify your answer.

Таким образом, используя технологию «перевернутого обучения», преподаватель предоставляет обучающимся возможность освоения теоретического материала дома в удобном для них темпе, высвобождая время для лучшего закрепления изученного на занятии, осуществляет индивидуальный подход к каждому студенту, подбирая соответствующие их уровню образования задания, устанавливает систематический контроль над процессом обучения, развивает социокультурную компетенцию обучающихся благодаря различным аутентичным видеосюжетам, вдохновляет их на интенсивную учебно-познавательную и исследовательскую деятельность [5].

Среди недостатков данного метода отмечают значительное увеличение объема работы и, соответственно, временных затрат для преподавателя, невозможность мгновенной коммуникации между участниками образовательного процесса и вероятность пассивного, безответственного отношения студентов с низким уровнем предыдущих знаний к подготовке дома [3].

Тем не менее, для эффективного решения различных педагогических проблем метод «перевернутого обучения» необходимо и дальше всесторонне и планомерно изучать в научно-методической литературе [1].

Литература

1. Воронина М.В. "Перевернутый" класс – инновационная модель обучения // Открытое образование. 2018. № 5. С. 40 – 51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevyornutyuy-klass-innovatsionnaya-model-obucheniya> (дата обращения: 20.07.2022)

2. Вульфвич Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «Перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88 – 95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-po-inostrannomu-yazyku-na-osnove-modeli-perevyornutyuy-klass> (дата обращения: 20.07.2022)

3. Косинцева Т.Д., Яцевич О.Е., Юдашкина В.В. Опыт применения «перевернутого обучения» / 'Flipped learning' на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-primeneniya-perevernutogo-obucheniya-flipped-learning-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 19.07.2022)

4. Кытманова Е.А., Бажалкина Н.С., Титова Е.А. Английский язык для магистров: учебное пособие. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 130 с.

5. Юрина М.В., Лопухова Ю.В. Применение инновационной технологии «Перевернутый класс» при обучении иностранному языку в техническом вузе // СНВ. 2017. № 4 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-innovatsionnoy-tehnologii-perevernutyy-klass-pri-obuchanii-inostrannomu-yazyku-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 22.07.2022)

6. Michael McCarthy, Felicity O'Dell. Academic Vocabulary in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 145 p.

References

1. Voronina M.V. "Perevjornutyj" klass – innovacionnaja model' obuchenija. Otkrytoe obrazovanie. 2018. № 5. S. 40 – 51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevyornutyuy-klass-innovatsionnaya-model-obucheniya> (data obrashhenija: 20.07.2022)

2. Vul'fovich E.V. Organizacija samostojatel'noj raboty po inostrannomu jazyku na osnove modeli «Perevjornutyj klass». Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 4. S. 88 – 95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-po-inostrannomu-yazyku-na-osnove-modeli-perevyornutyuy-klass> (data obrashhenija: 20.07.2022)

3. Kosinceva T.D., Jacevich O.E., Judashkina V.V. Opyt primeneniya «perevjornutogo obuchenija». 'Flipped learning' na zanjatijah po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze. Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2022. № 1 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-primeneniya-perevernutogo-obucheniya-flipped-learning-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (data obrashhenija: 19.07.2022)

4. Kytmanova E.A., Bazhalkina N.S., Titova E.A. *Anglijskij jazyk dlja magistrov: uchebnoe posobie*. M.: IJU MGOU, 2015. 130 s.

5. Jurina M.V., Lopuhova Ju.V. *Primenenie innovacionnoj tehnologii «Perevernutyj klass» pri obuchenii inostrannomu jazyku v tehničeskom vuze*. SNV. 2017. № 4 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-innovatsionnoj-tehnologii-perevernutyy-klass-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-tehničeskom-vuze> (data obrashhenija: 22.07.2022)

6. Michael McCarthy, Felicity O'Dell. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 145 p.

*Kopytko V.N., Associate Professor,
Moscow Region State University*

APPLICATION OF 'FLIPPED LEARNING' IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: the article discusses the possibilities of using the innovative technology of 'flipped learning' in a non-linguistic university.

The relevance of the article is beyond doubt, since using this method, the teacher provides students with the opportunity to master the theoretical material at home at a pace convenient for them, frees up time for better consolidation of the studied theory in the classroom, provides an individual approach to each student, establishes systematic control over the learning process, develops the socio-cultural competence of students through various authentic videos, inspires them for intensive educational, cognitive and research activities.

The article lists the fundamental principles of the 'flipped learning' model, formulated by the international community Flipped Learning Network.

In addition, the article emphasizes that the implementation of this method helps to increase students' motivation to master a foreign language, but at the same time it has a number of disadvantages.

The author demonstrates tasks illustrating this innovative technology and aimed at better assimilation of the language material.

Keywords: 'flipped learning', innovative pedagogical technologies, blended learning, classroom work, extra-curricular work

*Фоменко Е.Е., доцент, член Творческого Союза художников России,
Минакова О.А., старший преподаватель, член Творческого Союза художников России,
Беляева Л.Ю., старший преподаватель, член Творческого Союза художников России,
Ставропольский государственный педагогический институт*

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К РАЗВИТИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в настоящее время перед будущими учителями изобразительного искусства на первый план выходит задача в процессе обучения в институте сформировать готовность развить визуальную культуру школьников, особенно в наше непростое информационное время.

Цель исследования – проследить вопросы развития визуальной культуры школьников на современном постиндустриальном этапе. Дается определение терминам: блип-культура и клиповое мышление (сознание). Рассматриваются различные подходы к изучению зрительного восприятия. Раскрывается содержательная сторона конструктивистского, экологического и гештальтпсихологического подходов. Научная новизна заключается в возможности введение в учебный процесс упражнений для тренировки наблюдательности, памяти и зрительного восприятия школьников. В результате установлены характеристики учебно-методических задач, направленных на формирование готовности студента к развитию визуальной культуры школьников. Предложены принципы обучения визуальной культуре такие как приступать к знакомству с изобразительным искусством с наиболее раннего возраста на базе дошкольных заведений; уход от «свободной» формы обучения изобразительному искусству; применять системный и деятельный подход, а также диалоговое общение; делать ставку на обучению ребенка самостоятельно учиться, замещая этим практикой компьютерных игр и просмотра мультфильмов.

Ключевые слова: визуальная культура, зрительное восприятие, наблюдательность, художественное видение, образное мышление

Введение

В настоящее время перед будущими учителями изобразительного искусства на первый план выходит задача в процессе обучения в институте сформировать готовность развить визуальную культуру школьников, особенно в наше непростое информационное время.

Актуальность данного исследования

Для педагогической культуры характерно большое количество различных свойств и характеристик, к одному из которых относится визуальная культура, направленная на изучение разных видов изобразительного искусства. Исследование и познание визуальной культуры художников-преподавателей состоит в том, что в будущем обучающийся в сфере художественной культуры получает возможность правильно принимать, понимать сущность, проводить анализ искусства, а также становится наиболее готовым к ориентированию в сегодняшнем визуальном пространстве. В практической деятельности современных педагогов по изобразительному искусству полученные и накопленные знания в сфере визуализации особенно актуальны и интересны. Стоит отметить и уделить должное внимание тому, что дефиниция «визуальная культура» только с недавних пор начал часто встречаться и применяться в профессиональных исследованиях, которые направлены на изучение проблематики подготовки будущих преподавателей высших учебных заведений. По этой причине, знаний в этой сфере, относительно обучения преподавателей-художников на сегодняшний день недостаточно. У современных людей главное значение отводится визуализации информационных данных, т.е. иными словами, адаптирование детей в социальном и культурном пространстве XXI века находится в прямой зависимости от их возможности правильно принимать зрительные образы. Для того, чтобы люди могли свободно адаптироваться в потоке поступающих данных и давать верную им оценку, необходима тесная взаимосвязь визуализации с имеющимся в практической его деятельности количеством знаний, ценностей, мнений и мотивов. По этой причине, многие преподаватели философии, психологии, а также ученые все чаще задаются вопросом о создании визуальной культуры в качестве части от общей культуры современного общества. Это возможно сделать во время симультанного создания визуального мышления – одного из главных компонентов человеческого мышления.

Цель исследования определила следующие задачи:

- исследовать и провести анализ научных работ в области проблематики изучения формирования визуальной культуры учащихся и определить наиболее современные способы ее исследования;
- путем применения теоретических аспектов дать обоснование модели формирования визуальной культуры;

- определить педагогические условия, вызывающие увеличение степени визуализации будущих преподавателей в области изобразительного искусства путем интегрирования искусств;
- выявить закономерность формирования визуальной культуры учащихся и принципы в построении воспитательного и учебного процессов;
- сделать мониторинг эффективного применения модели формирования визуализации учащихся.

В процессе написания статьи применялись такие **методы исследования**, как: изучение теоретических аспектов, анализирование и обобщение.

Теоретической базой исследования послужили публикации с рассмотрением термина «Блип-культура» – он введен Элвином Тоффлером, американским футурологом и термина «Клиповое мышление» (сознание), введенным Фёдором Гирнком. Федор Гирнк выделяет особенности клиповой культуры.

Практическая значимость состоит в обосновании и разработке комплекса занятий по подбору и анализу заданий, способствующих развитию их визуальной культуры, ключевых компетенций, развитию творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства.

Можно выделить различные подходы, исследующие зрительное восприятие: структуралистический подход (Вильгельм Вунд); экологический подход (Джеймс Джером Гибсон); нейрофизиологический подход (Фрэнсис Крик); информационный подход (Дэвид Кортни Марр); конструктивистский подход (Ирвин Рок, Джулиан Хомберг, Ричард Грегори); гештальтпсихологический подход (Макс Вертхаймер, Вольфганг Кёлер, Курт Коффка).

Конструктивистский подход. Представители этого подхода (Ирвин Рок, Джулиан Хомберг, Ричард Грегори).

Следующий подход – экологический. Основоположник этого подхода (Джеймс Джером Гибсон) «Школа радости» Василия Александровича Сухомлинского.

Практическая значимость состоит в обосновании и разработке системы комплекса творческих заданий, которые обеспечивают стимуляцию мотивации будущих учителей изобразительного искусства к изучению и прочтению художественных произведений и представления образа героя (упражнения на формирование художественного и образного мышления, более новых инструментов художественного выражения, мотивирование к поиску ассоциации, возможности проводить анализ и синтезировать. Создан небольшой курс продолжительностью в 16 часов для повышения квалификации преподавателей «Развитие визуальной культуры учащихся посредством интеграции искусств».

На занятиях по дисциплине «Рисунок и методика его преподавания» на кафедре «Педагогических арт-технологий», студенты - будущие учителя изобразительного искусства выполняют упражнения для тренировки наблюдательности, памяти и зрительного восприятия.

Основная часть

Специфической особенностью сетевой культуры стало избыточная информация. Мы можем рассматривать визуальную культуру в пределах двух терминов – блип-культуры и клипового мышления (сознания).

Блип-культура – определение было внесено в лексикон футурологом из Америки Элвином Тоффлером, разделившим цивилизацию на 3 волны: аграрную (до XVIII века), индустриальную (до 1955 года) и пост-индустриальную (после 1955 года). Блип-культура имеет ряд отличий от современной культуры, свойственной 2 волне: снижение производственной массовости, культуры, быта и информационных ресурсов. Складывается образ постоянно спешащего человека в производственной и домашней среде. Нам зачастую предлагают информацию в виде готовых модельных всплесков – новостей, фрагментов фильмов и передач, рассекаемой рекламой и имеющих скоротечную бессвязную форму.

Термин клиповое мышление (сознание) введен Фёдором Гирнком. Он выделяет особенности клиповой культуры – как мозаичность и неполнота отображения его интенсивность и кратковременность, скорая замена другими; отсутствием логики, несогласованность, урывки фактов, распад её единой формы.

Таким образом, в своей практике учитель изобразительного искусства сталкивается с проблемой поверхностности зрительного восприятия и образного мышления школьников, воспитанных на компьютерных играх и свое внимание постоянно сосредотачивая в телефонах.

Школьники на занятиях по изобразительному искусству зачастую неспособны подолгу всматриваться в неподвижные объекты, к которым относятся памятники архитектуры и изобразительного искусства. Обучающиеся на занятиях по изобразительному искусству черпают свое вдохновение в уже готовых картинках и фотографиях. Профессионально-методическая деятельность начинающего учителя «скатывается» на репродуктивный уровень действий по образцу, знакомому шаблону [2, с. 109].

Мы видим, что и родители требуют от учителя и от своего ребенка умение создавать за один урок законченное произведение изобразительного искусства и им не приходит в голову сравнить работу своего

ребенка с созданными образами других детей. И здесь важной задачей перед, молодым педагогом стоит умение разрабатывать методические документы для родителей учащегося с целью правильной организации рисования дома, учитывая типаж художественной активности детей [2, с. 108].

Данные проблемные вопросы вызывают возникновение задач перед высшими учебными заведениями по улучшению подготовки будущих преподавателей по изобразительному искусству, в формировании визуализации у учащихся средних общеобразовательных учреждений. Требуется поиск новейших педагогических приемов и методик, охватывающих всю процедуру изучения изобразительного искусства в университетах. Трудность выполнения задач художниками-преподавателями состоит и в специфичности данной профессиональной деятельности. Имея в своей практике дело с предметами и явлениями окружающей среды, которые необходимо наглядно увидеть, осознать и перевести в художественные образы, будущие учителя изобразительного искусства должны постоянно насыщать, прежде всего, свою визуальную культуру, которая включает в себя:

- визуальную грамотность, которая является способностью человека «прочитать» визуальный текст на уровне логических связей его элементов;

- визуальное мышление – человеческую деятельность, преобразующую «глаз видящий» в «глаз знающий», продуктом которого является порождение новых образов и визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку;

- визуальный образ – целостное отражение действительности, в котором одновременно представлены такие основные категории реальности, как пространство, форма, фактура и т.д. [7, с. 34].

Как мы знаем, элементарные сведения о мире, человек получает посредством зрения, что позволяет ему распознать путем обработки изображение, заключенную в нем информацию, которая в результате формируется в наглядное очертание.

Зрительное восприятие имеет прямую зависимость от мышления человека вне зависимости от стадии. В процессе восприятия задействуется и человеческая память, посредством которой осуществляется анализирование и синтезирование, и создается эмоциональный фон в отношении рассматриваемого объекта.

В целом рассуждая о художественном восприятии, следует отметить такие его фазы, как:

- способность видеть (собственно зрение – «глаз»);

- процесс зрительного восприятия – абстрагирование и визуальное мышление, включает в себя формирование художественных представлений и образного мышления, развитие способности к обобщению («мозг»);

- процесс построения видимого образа окружающей среды – собственно сам этап изображения, включающий жизненный опыт и интеллект воспринимающего, навыки владения различными техниками и материалами художественного творчества («рука»).

Как сказал замечательный художник педагог Б.М. Неменский «Искусство – изобразительная, декоративная и конструктивная деятельность – развивает зрение и руку, и целостную систему мышления (глаз-мозг-рука)» [5, с. 41].



Рис. 1. Развитие зрения, рук и целостной системы мышления

Поскольку с восприятием напрямую связано обретение нами цельных сведений о себе и окружающем мире, изучением его занимаются не только психологи и психофизики, но и философы, педагоги, представители других гуманитарных наук. Можно выделить различные подходы, исследующие зрительное восприятие: структуралистический подход (Вильгельм Вунд); экологический подход (Джеймс Джером Гибсон); нейрофизиологический подход (Фрэнсис Крик); информационный подход (Дэвид Кортни Марр); конструктивистский подход (Ирвин Рок, Джулиан Хомберг, Ричард Грегори); гештальтпсихологический подход (Макс Вертхаймер, Вольфганг Кёлер, Курт Коффка).

Не ставя своей задачей подробно рассматривать деятельность всех научных школ и направлений, исследующих зрительное восприятие, обозначим лишь значимые из них для изучения художественного восприятия:

Конструктивистский подход. Представители этого подхода (Ирвин Рок, Джулиан Хомберг, Ричард Грегори) подчеркнули активную роль наблюдателя в процессе восприятия. Они сделали вывод о том, что воспринимаемый нами образ, событие или явление представляет собой мыслительную конструкцию, которая опирается на наш предшествующий опыт [7, с. 8].

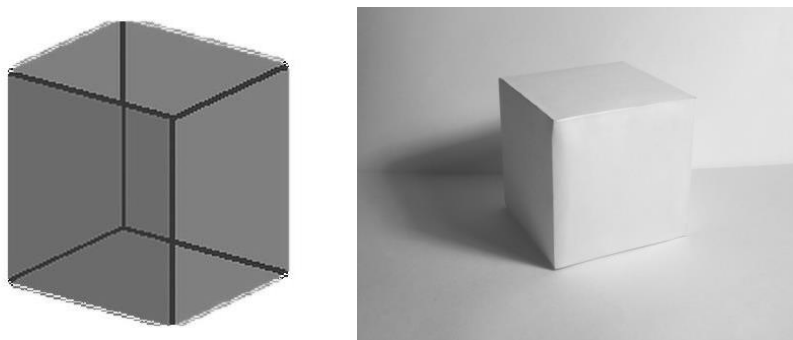


Рис. 2. Конструктивистский подход

Если посмотреть на представленное изображение куба, на левом рисунке мы сразу затруднимся ответить, как он расположен в пространстве. Как мы смотрим на него сверху или снизу? В соответствии с конструктивистским подходом, чтобы дать точную оценку представленной форме мы принимаем во внимание некие средовые, пространственные ориентиры, например: свет и тень от фигуры.

Таким образом, суть конструктивного подхода состоит в том, что в процессе получения более новых информационных данных, наблюдающий выстраивает саму процедуру восприятия на основании взаимосвязи явлений и процессов в окружающей среде.

Еще один из подходов – экологический. Выдвиженец данного подхода Д.Д. Гибсон делает следующее заключение, что в процессе передвижения в окружающей среде наблюдающий человек берет информационные данные из внешних источников в виде зрительных образов, которые в полной мере восполняют нужными сведениями и которых хватит для полноценного восприятия физического мира, по этой причине для воспринятого образа не нужна повторная обработка. Также он утверждал, что одними из самых важных информационных ресурсов представляются перемены визуальной текстуры поверхности восприятия предметов.

В контексте экологического подхода следует вспомнить об уроках любования красотой природы – являющиеся частью воспитания в Японии. Дети постепенно усваивают навыки наблюдения за природным величием объектов познания, а уже после того обращаются к познанию изящества в искусстве - живописи, классической музыке, литературе и других видах искусства. Способность подмечать, улавливать благообразность, внимать и переживать - это прививается, а не появляется само по себе.

Аналогичный метод воспитания осуществлялся в «Школе радости» Василия Александровича Сухомлинского. Он учил детей видеть красоту природы, прекрасное в окружающем мире, не смотря на пройденный трагизм самой кровопролитной и жестокой войны в истории, в ходе которой были им потеряны все близкие родственники. В «Школе радости» Сухомлинского обучение систематически проводилось на природе, под открытым небом. Дети прослеживали различные явления природы, приучились чувствовать красоту окружающего мира. Воспитывать в подрастающем поколении чувство прекрасного необходимо, для того чтобы пробудить в них доброе отношение к растениям, живым существам, людям. Такое виденье проблемы было у Сухомлинского. Благодаря этому можно предупредить зарождение бессердечности и равнодушия, которые так волнуют нас в современном мире в поступках отдельных представителей подрастающего поколения.

Василий Александрович Сухомлинский писал: «Активно воздействовать на природу, но при этом оставаться сыном ее, быть венцом ее творения и одновременно обладателем ее сил, по-сыновнему бережно относиться к ней – вот какую позицию нужно воспитывать у учащихся в процессе их взаимодействия с природой».

В этом русле стоит привести слова Б.М. Неменского: «Семя творчества – чуткая наблюдательность, пусть сперва наивная, потом мудрая ко всем сторонам жизни, распахнутость глаз на ее красоты, радости, горести, беды. Способность удивиться, казалось бы, повседневному, привычному. А лоно – это развитая фантазия, в чреве которой только и может закрепиться живая искра наблюдательности и развиваться в любое полноценное произведение» [5, с. 104].

На занятиях по дисциплине «Рисунок и методика его преподавания» на кафедре педагогических арт-технологий ГБОУ ВО СГПИ, студенты – будущие учителя изобразительного искусства выполняют упражнения для тренировки наблюдательности, памяти и зрительного восприятия.

Приведем некоторые из них:

- Упражнение на сравнение величин (метод сравнения). К примеру, на доске на расстоянии 4 м преподаватель рисует линии, различные по длине. Обучающиеся в свою очередь должны перерисовать линии так, чтобы они получились такого же размера. Такое же упражнение давал своим ученикам Леонардо да Винчи только с палочками, благодаря которому у студентов развивался точный глазомер, т.е. рассчитать размер палочки на глаз. Применение данного метода позволяет увеличить взаимосвязь восприятия с реальностью, оказывающей влияние на органы чувств: зрительная оценка, определение на глаз, осмысление посредством зрительного мышления, понимание путем отражения видимого. Также Леонардо да Винчи призывал к развитию точного глазомера и тренировать зрительную память, утверждая, что это одни из главных качественных характеристик молодого художника. Главный компонент данной системы обучения – на постоянной основе и осознанно применять аналитический подход в процессе рисования путем оценки, наблюдения и сравнения.

- Упражнение «Озвученный рисунок», по методу Павла Петровича Чистякова который предлагал рисующему сопровождать словами свой рисунок – «никогда не рисуй молча, тогда всякая линия будет сознательной, всякая будет результатом ответственной оценки». Это очень важный момент в обучении будущих учителей изобразительному искусству, так как в процессе работы в школе он свой педагогический рисунок всегда комментирует детям.

- Упражнение «Рисунок по памяти». Обучающиеся выполняют наброски через некоторый промежуток времени после наблюдения, это как бы зафиксированная на бумаге зрительная память. Проводя занятия по рисунку у студентов можно смело заметить, что характерные ошибки в их рисунках в первую очередь зависят от ошибок восприятия. Важно дать посыл будущему учителю изобразительного искусства как можно больше делать зарисовок и набросков по памяти. Жан Огюст Доминик Энгр по этому поводу говорил так: «Надо рисовать беспрестанно, рисовать глазами, когда нет возможности рисовать карандашом» [1].

- Упражнение «Рисование не глядя», в это методе важно внимательно смотреть на то, что рисуешь, на натуру и стараться как можно меньше смотреть на свой лист, рисуя «в слепую», осознавая как линия и пятно обрисовывают видимую форму предмета. Художник – ученый Николай Николаевич Волков в своем исследовании о проблеме восприятия предмета и рисунка, пишет, что главная проблема методики обучения рисунку стала очевидной: научить видеть. Важно научить студентов видеть предметы через их форму. Берт Додсон в своей книге: «Ключи к искусству рисунка» выделяет четыре основных правила начинающего художника, которые как мы считаем должны освоить будущие учителя изобразительного искусства для своей продуктивной деятельности [4, с. 25]:

- сначала рисовать крупные формы, а затем маленькие;
- искать в натуре элементы, уточняющие форму и внешний вид объекта: блики, тени, отражения, узоры и текстуры;
- уметь объединять формы;
- зафиксировав «связанную» форму, обязательно ее нарисовать.

Рассмотрим еще один подход в изучении зрительного восприятия – гештальтпсихологический. Гештальтпсихология (от нем. Gestalt – образ, форма). Представители этого подхода (Макс Вертхаймер, Вольфганг Кёлер, Курт Коффка) сыгравшие важную роль в становлении психологии познания, предложили принцип системности, суть которого в том, что общее (система) предшествует частному (ее элементам). То есть конструктивные части среды обитания воспринимаются как объединённые и снабженные определенным значением целостные формы.



Рис. 3. Гештальтпсихологический подход

Давайте рассмотрим предложенный рисунок. Как видим, мозг не может сразу распознать образ, но как только мы его обнаружили, или нам на него указали – «корова», он кажется столь очевидным, что мы удивляемся, почему раньше мы были столь слепыми.

В рамках изучения понимания человеком объектов восприятия гештальт – психологи (Макс Вертхаймер) нашли закономерность, что в процессе формирования зрительного образа работа мозга основывается на некоторых постулатах. Исходя из этого, были предоставлены такие законы зрительного восприятия как [8, с. 11]:

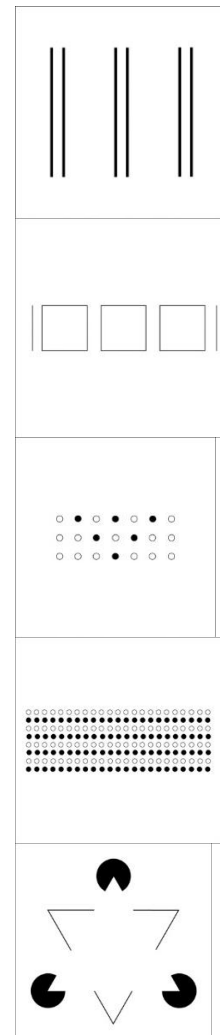
1. Закон близости. Близкие фигуры в виде некоторой части от целостной системы принимаются наблюдателем как конкретная группа.

2. Закон замкнутости. У объекта с замкнутыми очертаниями читаются проще, чем у субъекта с разомкнутым типом границы.

3. Закон сходства. Схожие внешне либо похожие по некоторому компоненту объекты обычно воспринимаются как один объект.

4. Закон непрерывности. Некоторое количество точек, расположенных в последовательном порядке в конкретном направлении, воспринимаются как единое целое с общей структурой.

5. Закон первичной формы. Различные формы, объединенные в нашем зрительном поле, приобретают начальную геометрическую форму, даже при условии несовпадения их положения в реальности, т.е. одна перекрывает другую.



Знания этих подходов в изучении зрительного восприятия, несомненно, помогут будущим учителям изобразительного искусства развивать визуальную культуру школьников, на современном этапе развития.

Будущий учитель изобразительного искусства во время обучения в институте приобретает знания и практические навыки в передачи характерных форм различных предметов и живой природы. Главной зада-

чей студента за время обучения стоит овладение арсеналом педагогических средств и методов обучения школьников изобразительному искусству. В совершенстве овладеть навыком педагогического рисунка, ведь в своей практической деятельности он столкнется с умением изображать на доске мелом рисунки с натуры, по памяти и по представлению различных бытовых предметов, растений, птиц, животных и человека. Педагогические рисунки должны быть лаконичными, выразительными и обязательно грамотными, чтобы обучающиеся могли легко и правильно воспринимать изображение того или иного предмета.

Изображая предмет или объект в первую очередь, студент должен осознавать то, как он видит его, а затем уже как он его отображает.

Решение учебно-методических задач, ориентированный на организацию стремления студента к развитию визуальной культуры школьников, позволит процесс обучения изобразительного искусства поднять на новый уровень, который будет соответствовать требованиям современной педагогики и вызовам времени. Формирование визуальной культуры в школьных учебных заведениях очень занижено, по этой причине наблюдается неумение детей рисовать и нежелание этим заниматься не потому, что они не могут, а потому, что они этому не обучаются в должной мере так, как их учат читать, писать, решать математические задачи и др. А если и обучают, то следуют таким понятиям и представлениям, на которых основываются сегодняшние компьютерные технологии – ярко, доступно, более интересно, например, игры на компьютере, современные мультфильмы, которые сильно отличаются от реальности. Часто дети, проводя большую часть времени в иллюзии, не понимают реальное время, теряются в нем, они его просто не замечают, направляя главное свое внимание именно потреблению, поэтому и нет интереса к изобразительному искусству и быстро теряется к нему должный интерес, а в дальнейшем становится неинтересной и обучение.

Заключение

Подводя итог по проведенному исследованию, можно сделать **вывод** о том, что на ранних этапах развития имеет важное значение помощь детям в осознании, наблюдении, более глубоком чувствовании и понимании окружающего мира, доведении до ребенка его взаимосвязи с действительностью, жизненными ситуациями, родственниками, родными и социумом. Поэтому мы полагаем, что обучение визуальной культуре учащихся школьных учреждений должно проводиться на основании таких принципов, как:

1. Осуществлять начало учебы с ранних лет, применяя источники и потенциал дошкольных учебных заведений и заведений по получению дополнительного образования. Будущему учителю изобразительного искусства необходимо быть «зорким» к пониманию «языка» детского рисунка на каждом возрастном этапе.
2. Уйти от обучения изобразительному искусству «в свободной форме» по предписанию преподавателя и ребенка, которое особенно распространено в сегодняшней практической деятельности. Данное обучение способствует искажению понимания реальности и к уменьшению визуализации в целом;
3. Совместно с повсеместными способами использовать сегодняшние приемы в обучении путем замены репродуктивной подачи теоретического материала на обучение на основе мотивации, активного творческого, системного, деятельного подходов и применения диалогового общения;
4. Обучать ребенка учиться, образно размышлять, с ориентированием на творческую работу вместо компьютерных игр и мультфильмов.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие: пер. с англ. В.Н. Самохина. М.: Прогресс, 1974. 386 с.
2. Власова Н.В. Методическая готовность будущих учителей изобразительного искусства к оценке, анализу и интерпретации детского художественного творчества // Преподаватель XXI в. 2017. № 3. Ч. 1. С. 102 – 112. ISSN 2073-9613 // Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/311176>
3. Даниэль С.М. Искусство видеть. Л.: Искусство 1990. 223 с.
4. Додсон Б. Ключи к искусству рисунка: пер. с англ. Е.А. Мартинкевич; Худ. обл. М.В. Дранко. МН.: ООО «Попурри», 1999. 224 с.: ил.
5. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учителей общеобразоват. Организаций. М.: Просвещение, 2017. 240 с.
6. Рууберг Г.О закономерностях художественного визуального восприятия. Таллин: Валгус, 1985. 344 с.
7. Столяров Б.А. Учить смотреть и видеть: введение в основы визуальной грамотности: учебное пособие для студентов гуманитарно-художественных вузов и музейных педагогов. СПб.: «Студия «НП-Принт», 2012. 108 с.
8. Столяров Б.А. Язык изобразительного искусства: учебный курс. СПб.: «Студия «НП-Принт», 2004. 184 с.: ил.

References

1. Arnhejm R. Iskusstvo i vizual'noe vosprijatie: per. s angl. V.N. Samohina. M.: Progress, 1974. 386 s.
2. Vlasova N.V. Metodicheskaja gotovnost' budushhih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva k ocenke, analizu i interpretacii detskogo hudozhestvennogo tvorcestva. Prepodavatel' HHI v. 2017. № 3. Ch. 1. S. 102 – 112. ISSN 2073-9613. Lan': jelektronno-bibliotecnaja sistema. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/311176>
3. Danijel' S.M. Iskusstvo videt'. L.: Iskusstvo 1990. 223 s.
4. Dodson B. Kljuchi k iskusstvu risunka: per. s ang. E.A. Martinkevich; Hud. obl. M.V. Dranko. MN.: OOO «Popurri», 1999. 224 s.: il.
5. Nemenskij B.M. Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit': kniga dlja uchitelej obsheobrazovat. Organizacij. M.: Prosveshhenie, 2017. 240 s.
6. Ruuberg G.O zakonornostjah hudozhestvennogo vizual'nogo vosprijatija. Tallin: Valgus, 1985. 344 s.
7. Stoljarov B.A. Uchit' smotret' i videt': vvedenie v osnovy vizual'noj gramotnosti: uchebnoe posobie dlja studentov gumanitarno-hudozhestvennyh vuzov i muzejnyh pedagogov. SPb.: «Studija «NP-Print», 2012. 108 s.
8. Stolyarov B.A. YAzyk izobrazitel'nogo iskusstva: uchebnyj kurs. SPb.: «Studija «NP-Print», 2004. 184 s.: il.

*Fomenko E.E., Associate Professor, Member of the Creative Union of Artists of Russia,
Minakova O.A., Senior Lecturer, Member of the Creative Union of Artists of Russia,
Belyaeva L.Yu., Senior Lecturer, Member of the Creative Union of Artists of Russia,
Stavropol State Pedagogical Institute*

**READINESS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS FOR THE
DEVELOPMENT OF VISUAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN**

Abstract: at present, the future teachers of fine arts are facing the task in the process of studying at the institute to form a readiness to develop the visual culture of schoolchildren, especially in our difficult informational time.

The purpose of the study is to trace the development of the visual culture of schoolchildren at the present post-industrial stage. The terms are defined: blip culture and clip thinking (consciousness). Various approaches to the study of visual perception are considered. The content side of the constructivist, ecological and Gestalt-psychological approaches is revealed. Scientific novelty lies in the possibility of introducing exercises into the educational process to train students' observation, memory and visual perception. As a result, the characteristics of educational and methodological tasks aimed at forming the student's readiness for the development of the visual culture of schoolchildren were established. The principles of teaching visual culture are proposed, such as starting to get acquainted with the fine arts from the earliest age on the basis of preschool institutions; departure from the "free" form of teaching fine arts; apply a systematic and active approach, as well as dialogue communication; rely on teaching the child to learn independently, replacing the practice of computer games and watching cartoons.

Keywords: visual culture, visual perception, observation, artistic vision, imaginative thinking

*Васиченко К.В., старший преподаватель, PhD,
Сианьский нефтяной университет, Китай*

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: статья посвящена тематике путей использования технологии обучения русского языка как иностранного в условиях цифровой коммуникации. Показано, что среди наиболее актуальных направлений современной образовательной сферы является цифровизация и информатизация, которые напрямую связаны с эволюцией электронной дидактики. В работе исследованы основные особенности процессов обучения русского языка как иностранного. В результате проведенного исследования показано, что технологии обучения, применяемые на программе русского языка как иностранного, должны включать в себя учебный материал, на базе которого формируются все вышеперечисленные умения. Стратегические и аналитические умения связаны друг с другом, поэтому, должны формироваться одновременно. При этом, содержание и структура будут разные для текстов разных жанров, а работа с содержанием текста будет варьироваться в зависимости от вида и методов обучения русского языка как иностранного в условиях цифровой коммуникации.

Ключевые слова: технологии, обучение, русский язык как иностранный, цифровая коммуникация

Введение

В современных условиях глобализации и распространения цифровых технологий, упрощающих связь между разными государствами, одним из умений современных специалистов является владение иностранными языками и умение пользоваться ими в профессиональных сферах общения [1-3].

Сегодня при разработке новых технологий обучения следует также учитывать особенности восприятия информации современными студентами, которые активно передают и воспринимают большое количество цифровой информации [4-5]. Еще в 80х годах XX века такие исследователи, как Т.Ю. Полякова и Е.В. Синаянская отмечали, что достижение высокого уровня профессиональных качеств обучающихся нельзя достичь без учета его потребностей [6].

Поэтому, для разработки новых технологий обучения, необходимо вначале выявить умения и факторы, обеспечивающие успешное восприятие письменного текста, и провести сравнительный анализ с умениями современных студентов для подтверждения рецептивных дефицитов, выявленных выше. В настоящее время в научной и учебной литературе активно исследуются различные аспекты эффективных методов и технологий обучения русского языка как иностранного в условиях цифровой коммуникации [3-5].

Цель статьи – исследовать технологии обучения русского языка как иностранного в условиях цифровой коммуникации.

Изложение основного материала

Методика обучения РКИ согласно ФГОС как любая самостоятельная дисциплина обладает своим понятийным аппаратом в аспекте учебно-воспитательной структуры целей [6]. Воспитательная цель обучения РКИ заключается в формировании у учащихся таких компонентов – рис. 1 [7]:

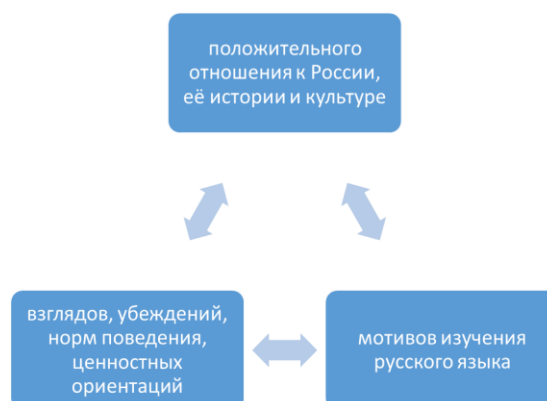


Рис. 1. Воспитательные цель обучения РКИ

Основу процессов обучения РКИ составляют речевые навыки и умения [8]. Согласно ФГОС обучения РКИ включает следующие компоненты изучения языка – рис. 2:



Рис. 2. Компоненты изучения языка в рамках РКИ

Формирование высоко уровня знаний у студентов в рамках процессов обучения РКИ достигается в рамках всецелого использования комплекса представленных на рис. 2 компонентов.

Поскольку объектом данного исследования является контроль уровня языковой компетенции иностранных студентов предвузовского этапа обучения [3], считаем необходимым конкретизировать определение понятия «языковая компетенция» применительно к данной категории учащихся [9].

Практика показывает, что в условиях обучения на подготовительном факультете после изучения вводного курса главное внимание уделяется лексико-грамматической составляющей иноязычной речи, что позволяет эффективно использовать в речи изученные лексико-грамматические структуры [10].

Рассмотренные выше стратегические и аналитические умения должны включать в себя:

А. Стратегические умения:

- чтение текстов разных жанров;
- владение основными видами чтения: изучающим, просмотровым, ознакомительным и поисковым;
- умение применять разные виды чтения на текстах разных жанров для решения коммуникативных задач;

Б. Аналитические умения:

- раскрытие содержания текста;
- понимание структуры текста;
- критическая оценка полученной информации;
- аргументация фактов и своей точки зрения;
- выделение логических связей в тексте;
- выделение ключевых слов;
- синтез полученной информации из разных источников;
- выделение главной и второстепенной информации;
- связывание информации, обнаруженной в тексте, со знаниями из других источников.

Выводы

Технологии обучения, применяемые на программе бакалавриата, должны включать в себя учебный материал, на базе которого формируются все вышеперечисленные умения. Стратегические и аналитические умения связаны друг с другом, поэтому, должны формироваться одновременно. Например, содержание и структура будут разные для текстов разных жанров, а работа с содержанием текста будет варьироваться в зависимости от вида чтения.

Таким образом, правильное лексико-грамматическое оформление и понимание иноязычной речи определяется степенью сформированности у учащегося лексической и грамматической компетенции, которые являются базовыми компонентами языковой компетенции. Поэтому далее под языковой компетенцией мы понимаем практические знания правил функционирования языковых явлений в речи, навыки их употребления в речи и умения использовать языковые знания и навыки в различных ситуациях общения.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2012. 352 с.
2. Альджалут К.В. Электронная лингводидактика в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2018. № 2 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-lingvodidaktika-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 09.06.2022)

3. Габдрахманова П.Л., Богатова Е.Н., Мустафина Л.Р. Развитие коммуникативной компетенции в онлайн-среде обучения РКИ: возможности и перспективы // ОТО. 2017. № 2. С. 329 – 345. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoj-kompetentsii-v-onlayn-srede-obucheniya-rki-vozmozhnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 05.02.2021)
4. Гарцов А.Д. Информационно-образовательная среда в системе электронных дисциплин // Полилингвильность и транскультурные практики. 2014. № 4. С. 153 – 159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-v-sisteme-elektronnyh-distsiplin> (дата обращения: 09.06.2022)
5. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Цифровое студенчество: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 47 – 55.
6. Синявская Е.В., Полякова Т.Ю. Место дисциплины «Иностранный язык» в квалификационных характеристиках специалиста // Иностранные языки в 111 высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 19. М.: Высш. шк., 1987. С. 6 – 11.
7. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании. М.: Стереотип, 2015. - 264 с.
8. Трапезникова О.А., Благоевич Н., Илич В. Компьютерные программы по обучению русскому языку как иностранному (из опыта работы в инославянской аудитории) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 50. С. 245 – 252. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-programmy-po-obucheniyu-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-raboty-v-inoslavyanskoj-auditorii> (дата обращения: 09.06.2022)
9. Шейпак С.А. Дискурсивные репрезентации «Цифрового поколения» и смена парадигмы образования // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 5. С. 114 – 138.

References

1. Azimov Je.G. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. M.: Russkij jazyk, 2012. 352 s.
2. Al'dzhalut K.V. Jelektronnaja lingvodidaktika v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu. Vestnik ChGPU im. I.Ja. Jakovleva. 2018. № 2 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-lingvodidaktika-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (data obrashhenija: 09.06.2022)
3. Gabdrahmanova P.L., Bogatova E.N., Mustafina L.R. Razvitie kommunikativnoj kompetencii v onlajn-srede obucheniya RKI: vozmozhnosti i perspektivy. OTO. 2017. № 2. S. 329 – 345. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoj-kompetentsii-v-onlayn-srede-obucheniya-rki-vozmozhnosti-i-perspektivy> (data obrashhenija: 05.02.2021)
4. Garcov A.D. Informacionno-obrazovatel'naja sreda v sisteme jelektronnyh discipline. Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2014. № 4. S. 153 – 159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-v-sisteme-elektronnyh-distsiplin> (da-ta obrashhenija: 09.06.2022)
5. Petruneva R.M., Vasil'eva V.D., Petruneva Ju.V. Cifrovoe studenchestvo: mify i real'nost'. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. № 11. S. 47 – 55.
6. Sinjavskaja E.V., Poljakova T.Ju. Mesto discipliny «Inostrannyj jazyk» v kvalifikacionnyh karakteristikah specialist. Inostrannye jazyki v 111 vysshej shkole: ucheb.-metod. Posobie. Pod red. N.S. Chemodanova. Vyp. 19. M.: Vyssh. shk., 1987. S. 6 – 11.
7. Sysoev P. V. Informacionnye i kommunikativnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii. M.: Stereotip, 2015. - 264 s.
8. Trapeznikova O.A., Blagoevich N., Ilich V. Komp'juternye programmy po obucheniju russkomu jazyku kak inostrannomu (iz opyta raboty v inoslavyanskoj auditorii). Vestnik Kemerovskogo gos-udarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2020. № 50. S. 245 – 252. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-programmy-po-obucheniyu-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-raboty-v-inoslavyanskoj-auditorii> (data obrashhenija: 09.06.2022)
9. Shejpak S.A. Diskursivnye reprezentacii «Cifrovogo pokolenija» i smena paradigmy obrazovanija. Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2018. T. 9. № 5. S. 114 – 138.

*Vasichenko K.V., Senior Lecturer, PhD,
Xi'an Petroleum University, China*

TECHNOLOGIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DIGITAL COMMUNICATION

Abstract: the article is devoted to the topic of ways to use the technology of teaching Russian as a foreign language in the context of digital communication. It is shown that among the most relevant areas of the modern educational sphere are digitalization and informatization, which are directly related to the evolution of electronic didactics. The paper studies the main features of the processes of teaching Russian as a foreign language. As a result of the study, it is shown that the teaching technologies used in the program of Russian as a foreign language should include educational material, on the basis of which all of the above skills are formed. Strategic and analytical skills are related to each other, therefore, they must be formed simultaneously. At the same time, the content and structure will be different for texts of different genres, and work with the content of the text will vary depending on the type and methods of teaching Russian as a foreign language in digital communication.

Keywords: technology, education, Russian as a foreign language, digital communication

*Ельцова О.В., учитель,
Школа № 3, г. Надым*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ УЧИТЕЛЯМИ И УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: современные условия цифровизации всех сфер общественной жизни, использование цифровых технологий в образовании, обусловили выдвижение в качестве актуальных и первоочередных задач формирования у обучающихся цифровой грамотности как фактора, способствующего развитию и внедрению инноваций. Вместе с тем недостаточно исследованной остается проблема применения цифровых устройств и их эффективности для формирования цифровой грамотности младших школьников. Целью настоящего исследования является изучение таких аспектов как доступ младших школьников к Интернету и цифровым устройствам в условиях родительских ограничений, разноплановые составляющие применения цифровой среды, поведение младших школьников в Интернете и социальных сетях, частота и интенсивность использования различных приложений, частота применения педагогами ИКТ для разных целей и задач, их активность в цифровой среде. В качестве методов исследования были применены анкетирование младших школьников, родителей младших школьников и учителей начальных классов. Исследование показало: возможность использовать Интернет и компьютер есть у большинства младших школьников; среднее время их пребывания в Интернете и за компьютером составляет 60-180 минут и ограничено в меньшей степени по времени, чем по содержанию; использование цифровых устройств в учебных целях носит несистемный характер и в большей степени является необходимостью, чем потребностью. Оценка уровня цифровых компетенций учителей показала, что наибольшие затруднения у педагогов вызывает определение типа вирусных угроз, распознавание подозрительных сайтов и открытых сетей, определения коммуникативных угроз, правдивости информации, работа в облачных сервисах, установка программного обеспечения на компьютер, знакомство в новыми приложениями или программами, создание сайтов с помощью конструкторов сайтов, создание дизайн-проектов, виртуальных экскурсий. Теоретическая и практическая значимость полученных данных заключается в возможности построения с их учетом моделей формирования цифровой грамотности младших школьников и организации методической работы с учителями начальных классов.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые устройства, цифровые ресурсы, цифровые образовательные платформы, младшие школьники, учитель начальных классов

Реализация концепции функционирования информационного общества требует личности с развитым инновационным интеллектом, способностью продуцировать «быстрые» решения и проецировать их в стремительно развивающихся реалиях окружающего мира [1]. Базовой характеристикой современного человека становится цифровая грамотность. Формирование и развитие этой характеристики осуществляется в определенной мере стихийно в результате усвоения бытовых знаний и умений, информации из средств массовой коммуникации [2]. Вместе с тем данный процесс необходимо систематизировать и направлять, организуя его в рамках систем обучения и воспитания.

Особую значимость для формирования цифровой грамотности как составляющей информационной культуры личности представляет младший школьный возраст, поскольку именно в данный период происходит стремительное развитие познавательных способностей, становление содержательных обобщений и понятий, формирование мировоззренческих убеждений [3]. Вместе с тем недостаточно исследованной остается проблема применения цифровых устройств и их эффективности для формирования цифровой грамотности младших школьников [4].

В данной статье описаны результаты исследования младших школьников, родителей младших школьников и учителей начальных классов, направленное на изучение таких аспектов как, доступ младших школьников к Интернету и цифровым устройствам в условиях родительских ограничений, разноплановые составляющие применения цифровой среды, поведение младших школьников в Интернете и социальных сетях, основные показатели частоты применения педагогами ИКТ для разных целей и задач, их активность в цифровой среде.

Всего в исследовании приняли участие 144 учащихся 4 классов, 201 родитель и 24 педагога двух школ Надымского района Ямало-Ненецкого автономного округа.

Анкетирование родителей младших школьников было направлено на определение отношения родителей к применению младшими школьниками цифровых ресурсов, следовательно, к наличию возможности фор-

мирования цифровой грамотности младших школьников. При анализе данных нами были получены следующие результаты.

Мы выяснили, что полностью запрещают пользоваться Интернетом 6% родителей, остальные находят способы договориться со своими детьми по времени и содержанию использования цифровых ресурсов младшими школьниками. Ограничивают по времени нахождения ребенка в Интернете и за компьютером 32% родителей. Разрешают использовать компьютер, но при этом запрещают посещать определенные сайты 44% опрошенных. Сделанные уроки, хорошая оценка, выполнение обязанностей по дому являются необходимым условием для использования Интернета и компьютера для 52% родителей. Совсем не ограничивают доступ в Интернет 28% родителей.

18% опрошенных отметили, что ограничивают время и содержание в сети с помощью приложений с функцией родительского контроля, установленного на всех устройствах, с которых ребенок выходит в Интернет. На некоторых устройствах приложение установлено у 28% детей родителей (например, есть на телефоне, но нет на компьютере). 36% респондентов не используют приложение с функцией родительского контроля ни на одном устройстве. Не знают о таких приложениях 18% родителей.

Большинство родителей считают, что ведущая роль в процессе формирования цифровой грамотности должна принадлежать семье (69%). Однако по мнению большинства родителей (73%), школа может более качественно обеспечить развитие знаний и умений детей в области цифровой грамотности, поскольку ребенок проводит в школе больше времени (20%), у школы больше возможностей (15%), из-за недостатка знаний (15%) или времени (23%) родителей.

Таким образом, по результатам анкетирования можно сделать вывод, что возможность использовать Интернет и компьютер в своих учебных и личных целях есть у большинства младших школьников. Их пребывание в Интернете и за компьютером ограничено в меньшей степени по времени, чем по содержанию. Самым распространенным по длительности использования Интернета и компьютера является временной промежуток 1-2 часа в день (24% младших школьников) и 2-3 часа (16%). При этом только 18% родителей ограничивают контент и время нахождения в сети через приложения родительского контроля на всех устройствах ребенка, а больше половины родителей (54%) не ограничивают совсем. Большинство родителей (72%) хотели бы, чтобы формированием цифровой грамотности учащихся занималась школа, т.к. считают, что не могут обеспечить развитие знаний и умений на достаточно высоком уровне по различным причинам.

Целью экспериментального исследования учащихся 4 классов явилось определение целей использования цифровых ресурсов, диагностика состояния сформированности у младших школьников знаний, умений, наличие у них мотивации к овладению цифровой грамотностью.

Мы выяснили, что наиболее часто для выхода в Интернет используют смартфон (95%), меньше всего для работы в Интернете дома младшие школьники используют компьютер (27%). В свою очередь компьютером (ноутбуком) чаще всего пользуются в школе, данную возможность используют 100% исследуемых школьников. Во время работы за компьютером (ноутбуком) в школе учащиеся чаще всего выполняют задания на цифровых образовательных платформах, занимаются на учебных тренажерах, выполняют тесты, занимаются поиском информации (100%).

Чаще всего учащиеся используют телефон для общения (73%), игр (68%), поиска информации (68%), прослушивания музыки (52%), просмотра развлекательных видео (50%). Также гаджеты используются для съемки фотографий (40%), видео (40%), выполнения домашних заданий (36%), просмотра обучающих видео (31%). Таким образом, можно отметить, что использование цифровых устройств вносит системный образовательный характер только во время учебной деятельности и в большей степени является необходимостью, чем потребностью.

При мотивации нами было определено, что желание решить свои образовательные задачи выступает в качестве исключительного мотива. Главным мотивом освоения цифровых инструментов младшими школьниками является развлекательный, на втором месте по популярности находится информационный мотив.

По результатам оценки уровня умений учащихся 4 классов было зафиксировано, что единственной операцией которую без труда могут выполнить все опрошенные, является установка приложений на смартфон. Больше половины опрошенных успешно справляются с монтажом и публикацией видео, работой в текстовом редакторе.

Наибольшие затруднения, по мнению учащихся, у них могут возникнуть при создании электронного плаката, работе в совместном облачном документе, создании виртуальной экскурсии, инфографики.

Таблица 1

Уровень владения ИКТ компетенциями учащихся 4 классов (%)

Компетенции	Могу	Смогу, если разберусь	Не могу
Установка приложения на телефон	100	0	0
Монтаж видео	68	22	10
Работа в текстовом документе	67	27	14
Публикация видео	50	27	23
Создание презентации	36	23	41
Программирование	27	27	45
Создание чат-бота	23	14	67
Создание сайта	23	14	67
Создание электронного плаката	18	18	67
Работа в совместном облачном документе	15	23	62
Создание виртуальной экскурсии	14	9	78
Создание инфографики	5	18	77

Одной из задач исследования являлось исследование поведения учащихся начальной школы в Интернете. Мы выяснили, что около трети опрошенных детей считают, что по данным, которые пользователь указал о себе в социальной сети, могут понять с кем они общаются. 37% четвероклассников знакомы с сетью с другими пользователями. Десятая часть опрошенных отметили, то положительно ответили бы на предложение нового знакомого в социальной сети встретиться, при условии наличия общих интересов. Большинство учащихся имеют негативный опыт общения в Интернете, когда сталкивались с троллингом с свой адрес (68%) либо сами “троллили” собеседника (42%). При общении в общих чатах с учителем все учащиеся (100%) стараются соблюдать правила субординации, однако 60% опрошенных признались, что у них не всегда получается.

Исследование учащихся 4 классов показало, что компьютеры (ноутбуки) используются учащимися, в основном, при выполнении учебных заданий в школе. По результатам оценки цифровых умений, можно говорить о недостаточном уровне сформированности пользовательских и коммуникативных компетенций цифровой грамотности младших школьников и знаний в области цифровой безопасности. Основным мотивом пользования цифровыми устройствами младших школьников является развлекательный. Учащиеся редко задумываются о том, что могут использовать цифровые устройства для продуктивной деятельности, воспринимают как средство проведения досуга, игрового партнера. Уровень сформированности цифровой грамотности учащихся начальной школы, в целом, недостаточен.

В контексте нашего исследования мы путем анкетирования установили цель и уровень владения ИКТ компетенциями и применения цифровых ресурсов учителями в начальной школе.

Мы выяснили, что в среднем, учителя проводят в Интернете 2-3 часа (33%) и 3-4 (33%) ежедневно. Четверть опрошенных учителей проводят в Интернете от 4 до 5 часов в день, 8% выходят в глобальную сеть более, чем на 5 часов.

Наиболее часто учителя начальных классов используют приложения для посещения социальных сетей (100%), интернет-банки (83%) сервисы для заказа такси и еды (58), интернет-магазины (50%). Менее популярны сервисы для просмотра видео (62%), прослушивания музыки (33%), бесконтактной оплаты (33%) и облачные сервисы (33%). Реже всего учителя используют приложения для чтения и прослушивания книг (25%), планирования времени, календари, заметки – (25%), обработки фотографий, изображений (17%), ресурсы, на которых можно найти идеи для хобби – (8%).

Все учителя отметили, что в личных целях чаще всего используют социальные сети, приложения для общения (мессенджеры), просмотра новостей, поиска информации и проведения досуга (видеохостинги).

В работе учителя начальных классов чаще всего используют готовые презентации или создают их сами, находят и транслируют видеофрагменты по изучаемой теме, подбирают для учащихся задания, в том числе, на поиск информации. Также привлекают учащихся к участию в онлайн-олимпиадах, конкурсах, предлагают задания на цифровых образовательных платформах, творческие задания с использованием цифровых инструментов, облачных сервисов. Реже всего учителя предлагают младшеклассникам подготовку докладов, используют технологии смешанного обучения по модели ротации станций и перевернутого класса.

Мы ставили задачу определения у учителей начальных классов точек роста по выделенным нами 4 направлениям цифровой грамотности (безопасность, информационное, коммуникативное, пользовательское).

В направлении цифровая безопасность такие операции, как создание безопасного пароля, совершение безопасных покупок в интернете, выполнение гигиенических требований в целях здоровьесбережения являются для учителей выполнимыми. Часть учителей затрудняются при отслеживании экранного времени. Наибольшие сложности возникают при определении типа вирусных угроз, распознавание подозрительных сайтов и открытых сетей, определения коммуникативных угроз.

В блоке информационная безопасность учителя определили простые для себя операции: поиск информации, публикация фотографий и видеоконтента, репост публикаций других пользователей. Более сложными оказались поиск информации по изображению, обработка изображений, монтаж видео, навигация на англоязычных сайтах. Наиболее затруднительно для учителей начальных классов перечислить признаки, по которым можно отличить правдивую информацию от неправдивой.

Следующий блок операций мы связали с коммуникативным направлением цифровой грамотности. В данном блоке учителя отметили, что для них не составит труда зарегистрироваться на новом сайте (социальной сети), переслать сообщение, найти в сети сообщество по интересам. Несмотря на то, что чаще всего используют Интернет для общения по работе, учителя отмечают, что при общении в чатах, не всегда удается соблюдать правила субординации с учащимися, коллегами, родителями учащихся. Более сложным для учителей является работа в облачных сервисах. Также учителя отметили, что найти в социальной сети людей, которые могут помочь в решении проблемы (например, профессиональной) достаточно непросто. Сложнее всего учителям начальных классов определить, общаются они с живым человеком или чат-ботом.

В пользовательском направлении учителя отметили, что создание презентаций, скачивание и установку мобильных приложений не вызывает у них затруднений. Более сложными являются обработка изображений, монтаж видео. Установка программного обеспечения на компьютер, знакомство в новом приложении или программой, создание сайта с помощью конструктора сайтов, создание дизайн-проекта своей квартиры, виртуальной экскурсии учителя отнесли к трудным задачам.

Готовность использовать в учебной деятельности задания для формирования цифровой грамотности младших школьников выразили 13% учителей, так как считают свой уровень цифровой грамотности достаточным для обучения этому младших школьников. Треть опрошенных учителей отметили, что готовы использовать задания на формирование цифровой грамотности при условии, если будет организовано методическое сопровождение, т.к. не уверены, что в данный момент обладают достаточными уровнем цифровой грамотности и/или уровнем методической подкованности в вопросах формирования цифровой грамотности. Большинство учителей начальной школы (58 %) не готовы применять в своей работе подобные задания в связи с тем, что считают, что формированием цифровой грамотности должна заниматься семья.

Из анализа полученных данных был сделан вывод о том, что учителя проводят в день с средним от 2 до 4 часов. Наиболее распространенными среди педагогов являются традиционные к подходу к построению образовательного процесса, педагоги дополняют свою деятельность средствами ИКТ (подготовка презентаций и видеофрагментов по теме урока). Однако, происходит замена и дополнение новыми видами деятельности: поиск информации в книгах заменяется поиском источников в Интернете, задания на бумажных носителях (рабочих тетрадях, карточки) интерактивными заданиями, участие в очных конкурсных мероприятиях дополняют участием в онлайн-конкурсах и олимпиадах.

Используя ИКТ в качестве рабочего инструмента, педагоги начальных классов наиболее часто ищут информацию для подготовки уроков и готовят презентации (84%). Реже они пользуются различными онлайн-платформами для классной и/или домашней работы. Проверку знаний автоматизируют 46% педагогов.

Оценка уровня цифровой грамотности учителей начальных классов показала, что педагогические работники не обладают достаточным уровнем цифровой грамотности. Наибольшие затруднения у педагогов вызывает определение типа вирусных угроз, распознавание подозрительных сайтов и открытых сетей, определения коммуникативных угроз, правдивости информации, работа в облачных сервисах, поиск людей, отличие человека от чат-бота, установка программного обеспечения на компьютер, знакомство в новом приложением или программой, создание сайта с помощью конструктора сайтов, создание дизайн-проектов, виртуальных экскурсий.

В целом, учителя начальных классов признают преимущества цифровизации. Однако не готовы заниматься самообразованием, т.к., считают, что это сложно, времязатратно, информация при самостоятельном изучении познается разрозненно и бессистемно, а на курсах повышения квалификации преобладают теоретические знания без достаточной практической и методической подготовки. Лишь 42% учителей выразили

готовность внедрять в учебный процесс задания на формирование цифровой грамотности младших школьников.

Современных детей принято называть «digital natives», так как они с момента рождения находятся в условиях цифровой среды, при этом с самого юного возраста проводят достаточно много времени с гаджетами. Однако анализ применения цифровых устройств младшими школьниками свидетельствует о недостаточной эффективности их использования, что связано с несформированностью цифровой грамотности обучающихся, низкой мотивированностью детей на применение информационных и цифровых технологий как средства обучения. В то же время наблюдается и невысокий в целом уровень цифровой компетентности у учителей начальных классов.

Проведенное исследование позволяет определить пути повышения эффективности процесса цифровизации образовательного процесса в начальной школе: создание условий для повышения цифровой грамотности учителей начальной школы и методическое сопровождение, направленное на подготовку учителей школы к формированию цифровой грамотности у младших школьников; интеграция учебной и внеучебной деятельности, направленная на овладение младшими школьниками практического опыта взаимодействия с цифровой средой. Все это будет способствовать как формированию цифровой грамотности младших школьников, так и профессиональному развитию педагогов в области цифровизации.

Литература

1. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 6-2. С. 35 – 38.
2. Гайсина С.В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы [Электронный ресурс]. URL: <https://spbappo.ru> (дата обращения: 23.04.2020)
3. Ельцова О.В., Емельянова М.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). С. 155 – 161.
4. Адамович К.А., Капуза А.В., Горбунова А.А. Учащиеся начальных классов и их педагоги в цифровой среде. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.

References

1. Berman N.D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti. Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2017. № 6-2. S. 35 – 38.
2. Gajsina S.V. Cifrovaja gramotnost' i cifrovaja obrazovatel'naja sreda shkoly [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://spbappo.ru> (data obrashhenija: 23.04.2020)
3. El'cova O.V., Emel'janova M.V. K voprosu o ponjatii cifrovoj gramotnosti. Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ja. Jakovleva. 2020. № 1 (106). S. 155 – 161.
4. Adamovich K.A., Kapuza A.V., Gorbunova A.A. Uchashhiesja nachal'nyh klassov i ih pedagogi v cifrovoj srede. M.: NIU VShJe, 2020. 32 s.

*Eltsova O.V., Teacher,
Secondary school № 3 of Nadym*

**EXPERIMENTAL STUDY OF THE PRACTICE OF APPLYING DIGITAL
RESOURCES BY TEACHERS AND PRIMARY SCHOOL
STUDENTS OF A COMPREHENSIVE SCHOOL**

Abstract: the modern conditions of digitalization of all spheres of public life, the use of digital technologies in education, have led to the nomination as an urgent and priority task of forming digital literacy among students as a factor contributing to the development and introduction of innovations. At the same time, the problem of the use of digital devices and their effectiveness for the formation of digital literacy of younger schoolchildren remains insufficiently investigated. The purpose of this study is to study such aspects as the access of younger schoolchildren to the Internet and digital devices under parental restrictions, diverse components of the use of the digital environment, the behavior of younger schoolchildren on the Internet and social networks, the frequency and intensity of the use of various applications, the frequency of the use of ICT by teachers for different purposes and tasks, their activity in the digital environment. As research methods, questionnaires of younger schoolchildren, parents of younger schoolchildren and primary school teachers were used. The study showed that the majority of younger schoolchildren have the opportunity to use the Internet and a computer; the average time they spend on the Internet and at the computer is 60-180 minutes and is limited to a lesser extent in time than in content; the use of digital devices for educational purposes is non-systemic and is more a necessity than a need. The assessment of the level of digital competencies of teachers showed that the greatest difficulties for teachers are determining the type of virus threats, recognizing suspicious sites and open networks, determining communicative threats, the truthfulness of information, working in cloud services, installing software on a computer, getting acquainted with a new application or program, creating a website using a website builder, creating a design-projects, virtual excursions. The theoretical and practical significance of the data obtained lies in the possibility of building models for the formation of digital literacy of younger schoolchildren and the organization of methodological work with primary school teachers.

Keywords: digital literacy, digital devices, digital resources, digital educational platforms, primary school students, primary school teacher

*Зиганшин Ф.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Зиганшина С.Ф., кандидат педагогических наук, доцент,
Бирский филиал Башкирского государственного университета*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: компетентностный подход в организации обучения и воспитания подрастающего поколения требует систематизации процесса преподавания учебных дисциплин с учетом их образовательного и воспитательного потенциала. Одним из основных предметов большинства учебных программ является математика, которой отводится достаточно большое количество часов. Поэтому важно рассмотреть образовательные и воспитательные возможности преподавания этой дисциплины.

В данной статье рассматриваются возможности формирования у обучающихся на занятиях по математике как учебных умений и навыков, необходимых в образовательном процессе вообще, так и тех, которые связаны с реализацией его политехнической, прикладной направленностью. В статье также уделяется внимание формированию личностных качеств подрастающего поколения при обучении их математике, таких как нравственность, патриотизм, целеустремленность, настойчивость в достижении поставленных целей.

Ключевые слова: воспитание, обучение, компетенция, задача, алгоритм, логическое мышление, личностные качества

Учитывая компетентностный подход в реализации образовательного процесса, преподавание каждого предмета должно быть направлено на формирование у студентов общекультурных, профессиональных и предметных компетенций [3, с. 18]. Курс математики в программе подготовки учителей начальных классов занимает одно из первых мест по своему объему. Поэтому важно максимально реализовать возможности, которые заложены в процессе освоения обучающимися математики как для формирования предметных компетенций, так и личностного развития вообще. Остановимся подробнее на некоторых из них.

1. Формирование у обучающихся алгоритмической культуры.

Важным направлением развития общества на современном этапе является активное внедрение цифровых технологий в экономику и социально-бытовую сферу. Отсюда важно формировать у обучающихся представлений о цифровизации различных отраслей производства, коммуникаций и социума в целом. В основе этих представлений лежат различные алгоритмы. Поэтому уже в курсе математики начальной школы заложены задания на формирование у учащихся умений реализовывать различные алгоритмы. Это и алгоритмы выполнения арифметических действий над натуральными числами, и алгоритмы решения различных типов задач и т.д.

Сегодня обретают особую актуальность алгоритмы, лежащие в основе робототехники, которая стремительно входит в практику работы школы, включая и начальную школу. Поэтому при обучении математике будущих педагогов начальной школы важно формировать у них алгоритмическую культуру, ориентированную на школьную практику. При этом наряду с алгоритмами нужно рассматривать и ориентировочные основы действий, которые также нацелены на получение результата, но не обладают жесткостью алгоритмов. В противном случае учащиеся привыкают действовать шаблонно, не проявляя творческого подхода к выполнению заданий. Например, при вычислении значения числового выражения учащиеся используют соответствующие алгоритмы. Но в творческих заданиях такого рода именно изменение алгоритма позволяет значительно упростить решение.

Таким образом, при формировании у будущих педагогов начальной школы алгоритмической культуры необходимо:

- 1) Отработать с ними основы теории алгоритмов.
- 2) Разобрать теорию и практику использования алгоритмов в курсе математики начальной школы.
- 3) Изучить основы построения ориентировочной основы действия.
- 4) Отработать условия творческого использования алгоритмов на занятиях по математике в начальной школе.

2. Формирование логического мышления.

Другой важной задачей изучения математики, в том числе и в начальной школе, является формирование у обучающихся логического мышления. Этот тип мышления является важной составляющей деятельности как при изучении теоретических вопросов различных дисциплин, так и при решении соответствующих задач. Поэтому и будущие учителя начальной школы должны владеть навыками логического мышления, правильных рассуждений. Курс математики для подготовки учителей начальной школы предполагает изуче-

ние основ формальной логики, включающий в себя логику высказываний и высказывательных форм, правила вывода. Соотнося эти вопросы со школьной программой, особое внимание при этом должно быть уделено дедуктивным и недедуктивным рассуждениям, обоснованию правильности рассуждений как с помощью правил вывода, так и с помощью соответствующих диаграмм.

В курсе математики начальной школы содержится достаточное количество заданий, направленных на формирование логического мышления. У обучающихся должны быть сформированы представления об основных методах доказательств: логический вывод, косвенное доказательство, полная и неполная индукция, метод математической индукции. Также должны быть сформированы понятия свойство, признак, необходимое условие, достаточное условие.

Отсюда на занятиях по математике, нацеленных на формирование логического мышления, должны быть отработаны следующие вопросы: высказывания и операции над ними; рассуждения и правила рассуждений; виды теорем и способы их доказательства; необходимые и достаточные условия.

3. Формирование у студентов представлений о политехнической, прикладной направленности обучения.

Одним из основных требований к образовательному процессу является реализация обучения с жизнью. В настоящее время этот принцип обретает особую актуальность. Поэтому при обучении математике будущих учителей начальных классов необходимо раскрывать политехническую, прикладную направленность преподавания математики в начальной школе. При этом можно выделить следующие направления:

1) Использование математики при изучении смежных дисциплин.

Здесь нужно рассмотреть роль математики в развитии других наук, раскрыть методы математического исследования: моделирование, идеализация, анализ, синтез. За основу может быть взят известный тезис о том, что наука достигает своего совершенства только тогда, когда ей удастся использовать математику.

Обучающихся нужно ознакомить с яркими примерами открытий в различных науках, которые были сделаны с помощью математических расчетов. Особо важно показать использование математики не только в естественных науках, но и в гуманитарных.

2) Использование математики в решении практических задач.

Реализация этого направления предполагает прежде всего изучение различных величин и их измерений. У обучающихся должны быть сформированы представления о роли величин и их измерения в познании окружающей действительности [1, с. 207]. Для начальной школы это длина, площадь, емкость и единицы их измерения. Должное внимание должно быть уделено зависимостям между различными величинами, характеризующим движение, работу, куплю-продажу и др.

Большую роль в реализации связи обучения с жизнью играют задачи. В начальном курсе математики содержится достаточное количество текстовых задач с практическим содержанием. При подготовке будущих учителей начальных классов к обучению решению текстовых задач нужно раскрыть следующие этапы:

- анализ условия задачи;
- построение математической модели задачи;
- внутримодельное решение задачи;
- интерпретация полученных решений [2, с. 121].

При анализе задачи учащийся должен уметь выделять не только данные в условии задачи величины и соотношения между ними, но и уметь расширять их, дополняя ранее установленными и известными уже соотношениями и зависимостями между величинами. Например, зависимость между величинами, характеризующими равномерное движение.

Для построения математической модели задачи учащиеся должны уметь выражать отношения между величинами (больше, меньше, равно) и связи между ними. Моделью задачи является числовое выражение, уравнение или неравенство.

Внутримодельное решение задачи требует умения находить значения числовых выражений решать уравнения и неравенства. Особое внимание нужно уделить интерпретации полученных решений. Учащиеся должны правильно соотнести полученное число в результате решения уравнения или значения числового выражения с вопросом к задаче. Например, если получилось, что площадь классной комнаты равна 1000 кв.м., то это должно быть поводом к пересмотру решения задачи.

Таким образом математика, зародившись в глубокой древности из практических потребностей людей, сегодня является важным инструментом решения как задач межпредметного характера, так и практических задач. Эту ситуацию хочется отразить следующими строками автора.

*На бреге Нила древний человек
Разметил поле, злаки высевает,
Но Нил разлился, волн его разбег*

*Разметки человека все смывает.
И каждый раз он вновь и вновь гадал
С трудом, водой размытые границы,
И чтоб облегчить труд он свой создал
Основы геометрии царицы.
И людям математика с тех пор
Успехов путь тернистый освещает.
И недра, реки, космоса простор –
Все человек расчетом укрощает.
В картинах кисти мастеров эпох,
Скрыты свойства чисел золотые.
Равно в архитектуре, видно Бог
Создал вперед узоры числовые.*

4. Воспитательный потенциал обучения математике.

Начальная школа занимает особое положение в системе общего образования подрастающего поколения. В частности, именно в начальной школе закладываются основы нравственности, гражданственности будущих активных членов общества, что является краеугольным камнем в организации учебно-воспитательного процесса в современной школе. В младшем школьном возрасте закладываются и формируются многие качества, характеризующие человека как личность. Сюда относятся и нравственные качества (честность, добродетельность, открытость), и деловые качества (трудолюбие, настойчивость, целеустремленность) и многие другие личностные качества.

Человек в современном обществе должен постоянно учиться, осваивать новое. И здесь начальная школа играет ведущую роль, активно формируя у учащихся умение воспринимать учителя, умение работать с книгой, умение ставить перед собой учебные задачи. В младшем школьном возрасте проходят фазу активного становления, эстетические чувства, чувство патриотизма, чувство долга. Поэтому учитель начальных классов должен быть готов к активной работе по эффективному разрешению обозначенных задач. И здесь как нигде, актуальным является афоризм: «Воспитатель сам должен быть воспитанным», другими словами, учитель сам должен, прежде всего, обладать качествами, о которых идет речь. Большие возможности в этом плане открываются при обучении студентов математике. Это общепризнанно и отмечается с глубокой древности как учеными, так и писателями, художниками, музыкантами. Вот высказывания некоторых из них:

«Математику уже затем следует учить, что она ум в порядок приводит» (М.В. Ломоносов).

«Числа не управляют миром, но показывают, как управляется мир» (Гете).

«Тот, кто не знает математики, не может узнать никакой другой науки и даже не может обнаружить своего невежества» (Р. Бэкон).

«Вдохновение нужно в геометрии, как и в поэзии» (А.С. Пушкин).

Значительная часть программы подготовки по математике учителя начальных классов содержит вопросы, имеющие непосредственное практическое значение. Это вопросы измерения величин, определения площадей фигур, объемов тел и т.д. А так как учитель начальных классов сельской местности зачастую является единственным специалистом в этих вопросах, то он должен быть готовым к тому, чтобы помочь сельчанам что то вычислить, измерить, рассчитать. Например, определить массу сена в стоге, площадь поверхности пруда, площадь земельного участка неправильной формы.

Очевидно, это обстоятельство несет дополнительные воспитательные функции при подготовке будущих учителей начальных классов. Следовательно, при изучении тех или иных вопросов математики, важно акцентировать внимание студентов на их практической стороне, указывая сферы применения, условия применения и т.д.

Большое воспитательное воздействие на студентов оказывает изучение истории математики. Здесь они не только пополняют знания, но и знакомятся с примерами героических судеб ученых-математиков, с революционными значениями их открытий. Особенно значимы в этом плане «ранние» творческие судьбы, когда эпохальные открытия делались учеными примерно в том же возрасте, в каком находятся студенты. Ярким примером здесь является творческая судьба Э. Галуа.

Эстетическому воспитанию студентов способствует знакомство их с использованием математических закономерностей в живописи, скульптуре, музыке.

Таким образом, математика, зародившись в глубокой древности, из практических потребностей людей, в частности, с необходимостью восстановления точных земельных границ, размываемых разливами рек, на протяжении всей истории человечества играет огромную роль. Именно она лежит в основе научно-

технического прогресса, а также, как выясняется, в основе шедевров, созданных мастерами живописи, искусства, архитектуры. Наиболее часто в этой связи упоминается известное математическое соотношение чисел, называемое золотым сечением. Все это говорит о большой воспитательной значимости изучения математики, как в школе, так и в вузе.

Литература

1. Амадова Г.М., Амадов М.А. Математика: в 2 кн. Кн. 2. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 238с.
2. Стойлова Л.П. Математика. М.: Издательский центр «Академия». 2010. 664 с.
3. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под. ред. А.П. Тряпицыной. С-П, 2018. 304 с.

References

1. Amatova G.M., Amatov M.A. Matematika: v 2 kn. Kn. 2. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. 238s.
2. Stojlova L.P. Matematika. M.: Izdatel'skij centr «Akademija». 2010. 664 s.
3. Pedagogika: uchebnik dlja vuzov. Standart tret'ego pokolenija. Pod. red. A.P. Trjapicynoj. S-P, 2018. 304 s.

*Ziganshin F.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ziganshina S.F., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Birsky Branch of Bashkir State University*

SOME ASPECTS OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: the competence-based approach in the organization of education and upbringing of the younger generation requires systematization of the teaching process of academic disciplines, taking into account their educational and upbringing potential. One of the main subjects of most educational programs is mathematics, which is given a fairly large number of hours. Therefore, it is important to consider the educational and educational possibilities of teaching this discipline.

This article discusses the possibilities of forming students in mathematics classes as educational skills and skills necessary in the educational process in general, and those related to the implementation of its polytechnic, applied orientation. The article also pays attention to the formation of personal qualities of the younger generation when teaching them mathematics, such as morality, patriotism, purposefulness, perseverance in achieving goals.

Keywords: education, training, competence, task, algorithm, logical thinking, personal qualities

*Зыкова А.Д., старший преподаватель,
Российский государственный университет им. Косыгина*

МЭШ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМОКОРРЕКЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена анализу возможностей московской электронной школы (МЭШ), как единой образовательной среды, для формирования умений самокоррекции учебной деятельности школьников. Целью данного исследования было определение влияния алгоритмов самокоррекции, как составных элементов модели самокоррекции на умение учиться и развитие различных видов речевой деятельности на примере алгоритма самкоррекции умения чтения. В статье рассмотрены особенности электронной платформы для внедрения стратегий и алгоритмов действий и комбинирование теоретических алгоритмов с практическими заданиями, направленными на корректировку видов речевой деятельности. Обозначены проблемы современных школьников и способы их решения с помощью алгоритмов. Также представлено понятие «самокоррекция», как элемент регулятивных универсальных учебных действий (РУУД) и показана положительная динамика по развитию видов речевой деятельности, что свидетельствует об эффективности применяемых алгоритмов, детерминированных информационно-коммуникационными технологиями, создающими условия для освоения школьниками умений саморегуляции, самокоррекции, в целом, универсальных учебных действий (УУД), что позволяет решать ряд поставленных перед современной системой образования задач. Представлены возможности всех участников образовательного процесса, в том числе родителей школьников, которые появляются при работе с Московской электронной школой. Установлено, что в результате работы по алгоритмам умений коррекции учебной деятельности, а именно умения чтения младшие подростки показали положительную динамику повышения качества, скорости и понимания прочитанного. Также работа по алгоритмам помогает в формировании способности к ответственному самоопределению, критическому мышлению, противостоянию негативному информационному и групповому влиянию.

Ключевые слова: Московская электронная школа, самокоррекция, регулятивные универсальные учебные действия, алгоритм самокоррекции

Устойчивое развитие образования в РФ на данном этапе направлено на повышение качества образования, причем не просто получением определенного набора знаний и умений, но и развитие soft skills, и образования, осуществляемого в течение всей жизни человека. Исследования, посвященные цифровым дидактическим средствам, одним из которых, является МЭШ, позволяют сделать вывод о том, что с их помощью можно не только поддерживать и способствовать конкретным приоритетам в области образования, таким как повышение успеваемости, борьба с неравенством и содействие интеграции, подготовка школьников ко взрослой жизни, усиление участия родителей но и повысить эффективность системы образования [1].

Являясь элементом РУУД самокоррекция, базируется на субъект-субъектном, а также системно-деятельностном подходах к образованию, и позволяет не только учиться осознанно, но и дает школьникам инструменты для самостоятельной работы.

Несмотря на множество современных технологий и различные инструменты направленные на совершенствование саморегуляции, самоанализа (рефлексии), самомотивации, самодиагностики, планирования, саморганизации, самоконтроля, самооценки учебных действий практика показывает, что такие качества, к сожалению, недостаточно развиты у российских школьников, исходя из результатов их тестирования, проведенных сетевым комплексом информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся [2].

Алгоритмы модели самокоррекции помогают решить вышеизложенные проблемы современного образования, отраженные в нормативных документах, в частности проблему недостаточной мотивированности обучающихся к саморазвитию и самообразованию, а также проблему нехватки инструментария для целенаправленной самостоятельной деятельности в рамках обучения и самообучения.

Исследованию учебного процесса с использованием информационных технологий посвящено большое количество исследований, при этом многие исследователи подчеркивают, что использование информационных технологий в системе образования может иметь различные области применения. Таким образом, учитель получает возможность применять новые технологии различных этапах учебного процесса. «Информационные технологии могут быть использованы при подготовке теоретического материала, при разработке информационно-методического обеспечения дисциплины, при разработке демонстрационных мате-

риалов для занятий, при обследовании студентов, для сбора и анализа статистических данных о ходе обучения» [3].

Московская электронная школа – это проект для учителей, детей и родителей, направленный на создание высокотехнологичной образовательной среды в школах города Москвы. Главная цель проекта – максимально эффективное использование современной ИТ-инфраструктуры для улучшения качества школьного образования [4].

Большинство учителей, работающие в школах Москвы разрабатывают собственные электронные уроки. Такие уроки должны включать задания на все виды речевой деятельности и разнообразные интерактивные задания, а также задания в экзаменационном формате. Однако, к урокам, тестам, картинкам, и, даже учебникам нужна инструментальная база. Размещение алгоритмов, стратегий и различных технологий для самостоятельной работы поможет более качественно вникать в уроки и делать задания с более глубокой вовлеченностью и пониманием.

МЭШ крайне востребован педагогами и учащимися, и широко обсуждается как в научных публикациях так в прессе, в блогах, социальных сетях. Представленный, в статье алгоритм самокоррекции, размещен и используется на данной цифровой платформе. По мнению практиков «Сервис «Московская электронная школа» является средством метапредметного обучения и результатом интеграции традиционного формата обучения и технологий киберпедагогика [5].

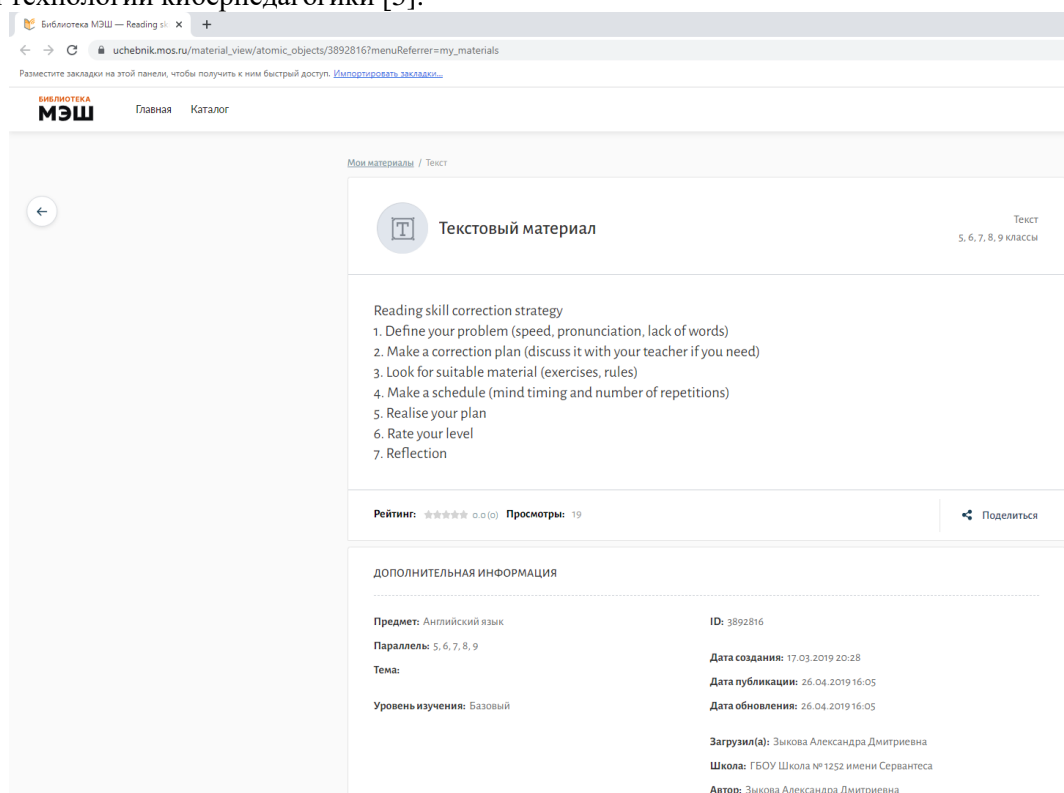


Рис. 1. МЭШ

Данный алгоритм представлен для учащихся на английском языке [6].

Учителю предоставляется более полная версия алгоритма.

Алгоритм умений коррекции учебной деятельности (умения чтения)

Чтение текста на иностранном языке отличается по внутреннему содержанию от умения прочитать родной текст. Безусловно, важно понимать смысл прочитанного, не просто озвучивая непонятные слова. Также важна и скорость чтения. (Необходимо читать 40-50 слов в минуту уже после первого года обучения.) Если ученик обладает плохим произношением, окружающим будет сложно понять смысл прочитанного. Таким образом, необходимо четко дифференцировать, в каком поле находится проблема (или ряд проблем).

Осознав необходимость коррекции учащемуся необходимо:

1. Четко выявить корректируемую область. (плохая скорость чтения, плохое произношение) На данном этапе можно, а порой и необходимо прибегать к помощи учителя, родителей или одноклассников, т.к. точная дифференциация проблемы или цепи проблем даст необходимый результат. Развивая данное умение: (дифференцировать пробел в какой-либо области) развивается мышление, укрепляется самооценка.

Однако важно и необходимо объяснить учащемуся, осознающему свои ошибки и теряющему уверенность в себе, что осознание – первый шаг к исправлению ошибок. Формирование позитивного отношения к осознанию собственных ошибок является необходимым условием формирования умений коррекции учебной деятельности.

2. Определить очередность корректируемых областей (в данном случае можно проводить умение коррекции учебной деятельности параллельно).

3. Отобрать учебный материал, подходящий по уровню и интересный ученику (тексты и аудио упражнения с лексикой по одной тематике).

4. Создать четкое расписание прочтения текстов и прослушивания аудио упражнений, с указанием количества раз, необходимых ученику для ознакомления с материалом. (Необходимо провести запись первого прочтения первого из текстов) Требуется учет времени, которым обладает корректор. От данного аспекта зависит, как прогнозируемый результат, так и частотность проведения работы по исправлению ошибок.

5. Реализация алгоритма.

6. Оценка результатов (Запись текста, прочитанного после проделанной работы) и сравнение результатов.

7. Рефлексия.

8. При недостаточном уровне сформированности данного навыка, необходимо продолжение умений коррекции учебной деятельности с помощью учителя.

Современные информационно-коммуникационные технологии существенно расширяют возможности для самокоррекции школьниками учебной деятельности и позволяют организовать процесс обучения в соответствии с современными дидактическими принципами, реализуемыми в процессе цифровизации образования, – визуализации и динамического порционного потока [7].

Таким образом, применение ИКТ является высококачественным новым уровнем взаимодействия учителя и обучающегося. На сегодняшний день современное общество требует активную личность, способную разбираться в безграничном информационном потоке, готовую к постоянному саморазвитию и самообразованию. В данной ситуации учитель приобретает новую роль – роль проводника знаний, помощника и консультанта. Познания же выступают не как задача, а как метод становления личности [8].

Включение алгоритмов самокоррекции в образовательный процесс через МЭШ расширяет возможности всех его участников, в том числе родителей школьников.

Учитель может лучше учитывать особенности класса, ему становится доступно цифровое творчество, необходимо отметить и облегчение контроля выполнения заданий, возможность установки количества попыток прохождения тестов и времени, которое даётся на работу; возможность обновления материала (по мере необходимости), возможность подбора материала подходящего для любого грамматического или лексического аспекта языка, а также любого вида речевой деятельности.

Учащиеся не только бесплатно получают доступ к огромному, проверенному модераторами, банку заданий, но и могут самостоятельно выбирать, необходимую тему в наиболее приятном исполнении, портал доступен круглосуточно. Многие школьники предпочитают работать поздно вечером, или, даже ночью. МЭШ позволяет работать в ритме, подходящем ученику и повторять материал неограниченное количество раз (если разработчик не ограничивает количество попыток) и обеспечивает полноценную работу во время каникул, а также возможность подбора материала подходящего для любого грамматического или лексического аспекта языка, а также любого вида речевой деятельности (при сформированном умении самокоррекции).

Родители же, при желании, получают большую вовлеченность в процесс обучения, не оказывая давления на учителя и ученика, пользуясь полным доступом ко всем заданиям и урокам, а также они могут проверять домашнее задание, основываясь на материале платформы.

Установлено, что в результате применения алгоритма умений коррекции учебной деятельности (умения чтения) у младших подростков обнаружена динамика повышения качества, скорости и понимания прочитанного. Также экспериментальная группа показала более высокий процент адекватной самооценки.

В экспериментальной работе приняли участие 56 школьников в контрольной и экспериментальной группах. В результате тестирования, получены результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Уровень развития умений самокоррекции учебной деятельности обучающихся контрольной и экспериментальной групп

Составляющее вида речевой деятельности (чтения)	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Скорость	27%	40%	33%	49%	35%	16%
Понимание	40%	35%	25%	60%	24%	16%
Произношение	20%	20%	60%	45%	45%	10%
Интонирование	20%	25%	55%	43%	46%	11%
Оценка уровня владения навыком Уровни из европейского языкового портфеля [9]	B2 35%	B1 34%	A2 31%	B2 52%	B1 38%	A2 10%
Самооценка своего уровня	соответствует реальному уровню	не соответствует реальному уровню		соответствует реальному уровню	не соответствует реальному уровню	
	39%	61%		80%	20%	

В результате эксперимента отмечается повышение у обучающихся всех составляющих умения чтения, посредством работы по алгоритмам модели самокоррекции с выходом большинства на высокий и средний уровень. Адекватная самооценка достигается через увеличение доли самостоятельной работы. Следует отметить, что в связи с подготовкой с ГИА уровень сложности текстов в 8 классе сильно усложняется. Таким образом, самокоррекционные умения помогают облегчить переход к более сложному материалу.

В ряде школ английский язык является вторым иностранным языком и изучению фонетики, а, особенно практике отводится недостаточно часов. Проблема решается, посредством самокоррекции, проводимой по алгоритмам модели.

Также было проведено анкетирование, показавшее, что школьники признают повышение мотивации, появляется желание и смелость действовать самостоятельно. Становится понятно и интересно выявлять проблему и решать ее, используя инструменты, предложенные учителем, и появляется ощущение, что ты сам достигаешь успеха, живешь своей жизнью и по своим правилам. Обучающиеся даже отмечают уменьшение конфликтов с родителями, вследствие смещения акцентов с самоутверждения, на активную деятельность, в которой родители могут стать помощниками. У обучающихся контрольной группы констатировано нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Безусловно, самокоррекция проводится через введение ряда алгоритмов, корректироваться могут все виды речевой деятельности. Алгоритмы позволяют осознавать этапы предшествующие действию и завершающие его. Также ученик может использовать стратегии на разных предметах, таким образом, формируются метопредметные умения. Пошаговые инструкции, направленные на понимание обучающимся механизма иноязычных коммуникативных умений, позволяют, изучая английский язык, дать ученику инструменты самообучения.

Таким образом, работа на сайте Московская электронная школа посредством введения алгоритмов самокоррекции в процесс обучения позволит решить ключевую задачу московского образования, а именно сформировать способности к ответственному самоопределению, критическому мышлению, противостоянию негативному информационному и групповому влиянию, сформировать межкультурную коммуникативную компетентность и толерантность. В результате проведенного эксперимента отмечается влияние алгоритмов самокоррекции на умение учиться и развитие различных видов речевой деятельности на примере алгоритма самкоррекции умения чтения.

Литература

1. Záhorec J., Hašková A., Munk M. Teachers' Professional Digital Literacy Skills and Their Upgrade // European Journal of Contemporary Education. 2019. Vol. 8. № 2. P. 378 – 393. DOI 10.13187/ejced.2019.2.378
2. <http://skiv.instrao.ru/content/board1/>
3. Чумичев А.М., Смирнова И.Н., К вопросу о новых методах и формах организации учебного процесса с использованием информационных технологий // Вопросы педагогики. 2022. № 4. С. 304 – 310.
4. www.school.mos.ru
5. Головина М.Н. «Московская электронная школа» как средство метапредметного обучения // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2020. № 2 (9). URL: http://journal.homocyberus.ru/Golovina_MN_2_2020
6. www.uchebnik.mos.ru
7. Байбородова Л.В., Тамарская Н.В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования // Педагогика. 2020. № 7. С. 22 – 30.
8. Зыкова А.Д. Системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в условиях цифровой образовательной среды // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 1 (59). С. 135 – 138.
9. http://elp.ecml.at/Portals/1/documents/assessment-grids/assessment_grid_english.pdf
10. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18.
11. Баракова Е.А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников при обучении математике: автореф. дис. ... канд. педаг. Наук / Место защиты: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева. Орёл, 2021. С. 27.

References

1. Záhorec J., Hašková A., Munk M. Teachers' Professional Digital Literacy Skills and Their Upgrade. European Journal of Contemporary Education. 2019. Vol. 8. № 2. P. 378 – 393. DOI 10.13187/ejced.2019.2.378
2. <http://skiv.instrao.ru/content/board1/>
3. Chumichev A.M., Smirnova I.N., K voprosu o novykh metodah i formah organizacii uchebnogo processa s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij. Voprosy pedagogiki. 2022. № 4. S. 304 – 310.
4. www.school.mos.ru
5. Golovina M.N. «Moskovskaja jelektronnaja shkola» kak sredstvo metapredmetnogo obuchenija. Jelektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». 2020. № 2 (9). URL: http://journal.homocyberus.ru/Golovina_MN_2_2020
6. www.uchebnik.mos.ru
7. Bajborodova L.V., Tamarskaja N.V. Transformacija didakticheskikh principov v uslovijah cifrovizacii obrazovanija. Pedagogika. 2020. № 7. S. 22 – 30.
8. Zykova A.D. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v obuchenii inostrannomu jazyku v uslovijah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022. № 1 (59). S. 135 – 138.
9. http://elp.ecml.at/Portals/1/documents/assessment-grids/assessment_grid_english.pdf
10. Asmolov A.G. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokolenija. Pedagogika. 2009. № 4. S. 18.
11. Barakova E.A. Formirovanie reguljativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij shkol'nikov pri obuchenii matematike: avtoref. dis. ... kand. pedag. Nauk. Mesto zashhity: Orlovskij gosudarstvennyj universitet im. I.S. Turgeneva. Orjol, 2021. S. 27.

*Zykova A.D., Senior Lecturer,
Russian State University named after Kosygin*

MES AS A MEANS OF DEVELOPING THE SKILLS OF SELF-CORRECTION OF SCHOOLCHILDREN'S LEARNING ACTIVITY

Abstract: the article is devoted to the analysis of the possibilities of the Moscow Electronic School (MES), as a unified educational environment, for the formation of the skills of self-correction of the educational activity of schoolchildren. The purpose of this study was to determine the influence of self-correction algorithms, as constituent elements of the self-correction model, on the ability to learn and the development of various types of speech activity using the example of the self-correction algorithm for reading skills. The article discusses the features of the electronic platform for the implementation of strategies and algorithms of actions and the combination of theoretical algorithms with practical tasks aimed at correcting the types of speech activity. The problems of modern schoolchildren and ways to solve them with the help of algorithms are outlined. The concept of "self-correction" is also presented as an element of regulative universal educational activities (RUEA) and a positive trend in the development of types of speech activity is shown, which indicates the effectiveness of the algorithms used, determined by information and communication technologies, which create conditions for the development of self-regulation, self-correction skills by schoolchildren, in in general, universal educational activities (UEA), which allows solving a number of tasks set for the modern education system. The possibilities of all participants in the educational process, including parents of schoolchildren, who appear when working with the Moscow Electronic School, are presented. It has been established that as a result of work on the algorithms of learning activity correction skills, namely reading skills, younger adolescents showed a positive trend in improving the quality, speed and understanding of what they read. Also, work on algorithms helps in the formation of the ability for responsible self-determination, critical thinking, opposition to negative informational and group influence.

Keywords: Moscow Electronic School, self-correction, regulative universal learning activities, self-correction algorithm

*Копытко В.Н., доцент,
Московский государственный областной университет*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению одного из интерактивных методов обучения, являющихся основой инновационных педагогических технологий, методу ментальных карт.

Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, так как применение метода ментальных карт при обучении иностранному языку в нелингвистическом вузе способствует формированию ключевых компетенций обучающихся (коммуникативной, общей, когнитивной, межкультурной, компенсаторной), созданию условий для их самостоятельной работы, развитию творческих, познавательных, интуитивных способностей, пространственного мышления.

В статье уделяется внимание правилам построения ментальных карт, а также упоминаются программы, с помощью которых их можно создавать: X-Mind ZEN, MindMeister, ConceptDraw MindMap, Paint или Microsoft Word.

Кроме того, в статье подчёркивается, что применение данного метода способствует повышению мотивации к овладению иностранным языком у обучающихся и самосовершенствованию самих себя абсолютно в любой сфере.

Автор демонстрирует собственные ментальные карты, направленные на лучшее усвоение лексического, грамматического и текстового материала.

Ключевые слова: ментальные карты, интерактивные методы обучения, инновационные педагогические технологии, творческий потенциал, учебная мотивация

Формирование у обучающихся способностей творчески и наиболее эффективно применять полученные профессиональные и общеобразовательные знания – одна из важнейших задач психолого-педагогических исследований. Сама дисциплина «иностранному языку» играет огромную воспитательную роль в развитии их памяти, мышления, эмоций и чувств. Для увеличения творческого потенциала студентов необходимо интенсивно вовлекать их в учебный процесс, вырабатывая у них навыки самостоятельно приобретать знания, критически их анализировать, обобщать и применять на практике для решения разнообразных проблем.

Именно поэтому самостоятельная работа студентов очной формы обучения составляет более 70% от общих часов по дисциплине для программ бакалавриата и до 80% – для программ магистратуры.

Достижение положительной мотивации у студентов неязыкового вуза к изучению иностранного языка возможно только после пересмотра отношения к содержанию, методам обучения и организации образовательного процесса. Немаловажную роль в формировании устойчивого интереса к изучению иностранного языка играют инновационные педагогические технологии, ориентированные на уровень знаний, возможности и потребности обучающихся. Интерактивные методы обучения, являющиеся основой инновационных педагогических технологий, такие как проблемное обучение, квесты, ролевые, деловые игры, тестирование, «мозговой штурм», дискуссия, ментальные карты и т.д., завоёвывают всё более позитивное отношение со стороны обучающихся, так как способствуют активизации их внутренних резервов, реализации природных особенностей, освоению теоретических знаний и их успешному практическому применению.

Интерактивное обучение в противовес традиционному, ориентированному на передачу педагогом готовых знаний, подразумевает равные права всех участников образовательного процесса, их совместную деятельность, обмен мнениями, идеями [2].

Метод ментальных карт, разработанный британским психологом Тони Бьюзенем, – это один из приёмов инновационных технологий, способ графического фиксирования информации, отражающий взаимосвязь между целым и его частями.

Метод ментальных карт может быть использован абсолютно в любой области знаний. Он позволяет расширить коммуникативное пространство, помогает студентам выбирать, структурировать, запоминать ключевую информацию, учит их формулировать свои мысли, задействовать слуховую, зрительную, механическую виды памяти.

Правильно составленная ментальная карта призвана продемонстрировать сущность описываемого явления, важность его частей и их взаимосвязь друг с другом. Сам Бьюзен, всю жизнь изучавший возможности мозга и механизмы, заставляющие его работать эффективнее, объяснял термин «ментальная карта» как способ изложения информации путем разбивки её в доступный для запоминания формат. Создавать мен-

тальные карты можно с помощью программ X-Mind ZEN, MindMeister, ConceptDraw MindMap, Paint или Microsoft Word, а также нарисовать самим.

Тони Бьюзен предлагает представить ментальную карту в виде древовидной схемы, на ветвях которой располагаются слова, понятия, связанные с основной идеей, находящейся в центре и выраженной словами, схематично или в виде рисунка. Бьюзен подчёркивал, что необходимым условием при составлении ментальных карт является использование не менее трёх цветов, так как цвет способствует активизации мыслительного процесса [1].

Ментальные карты можно эффективно использовать на разных этапах совместной либо самостоятельной работы с новым или изученным лексическим, грамматическим, текстовым материалами.

Пример использования ментальной карты при введении и контроле новой лексики по теме: «Человек и общество».

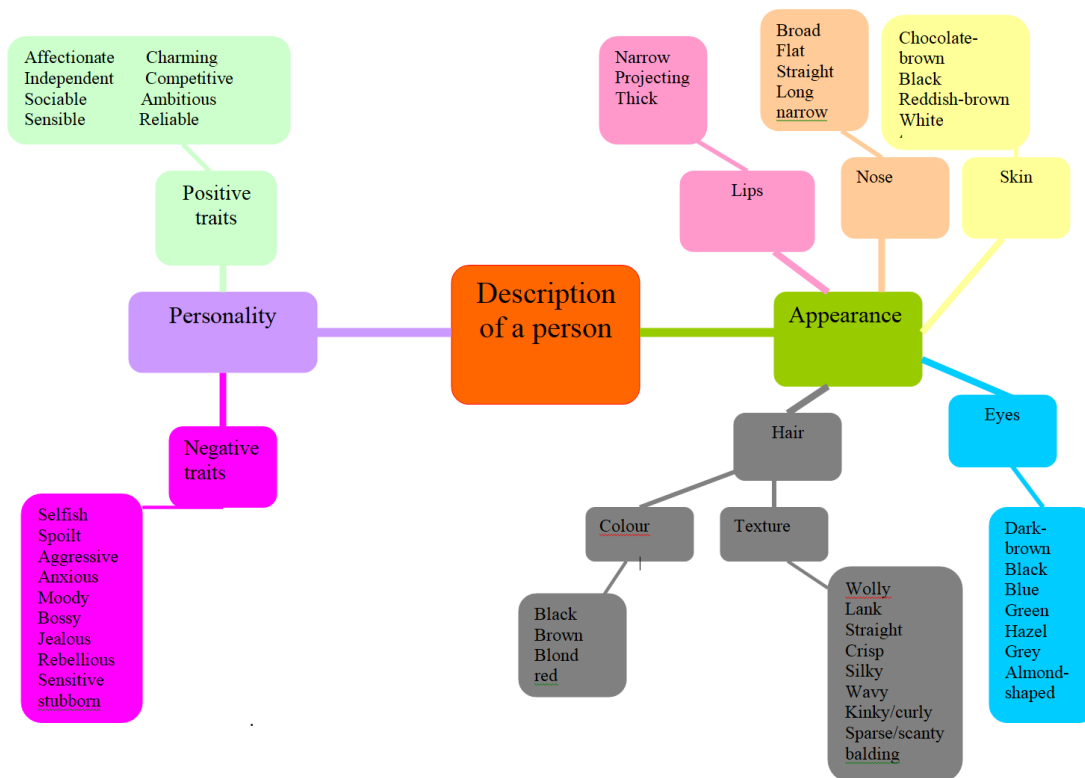


Рис. 1. Описание внешности, характера человека» на первом курсе по программе бакалавриата неязыкового вуза

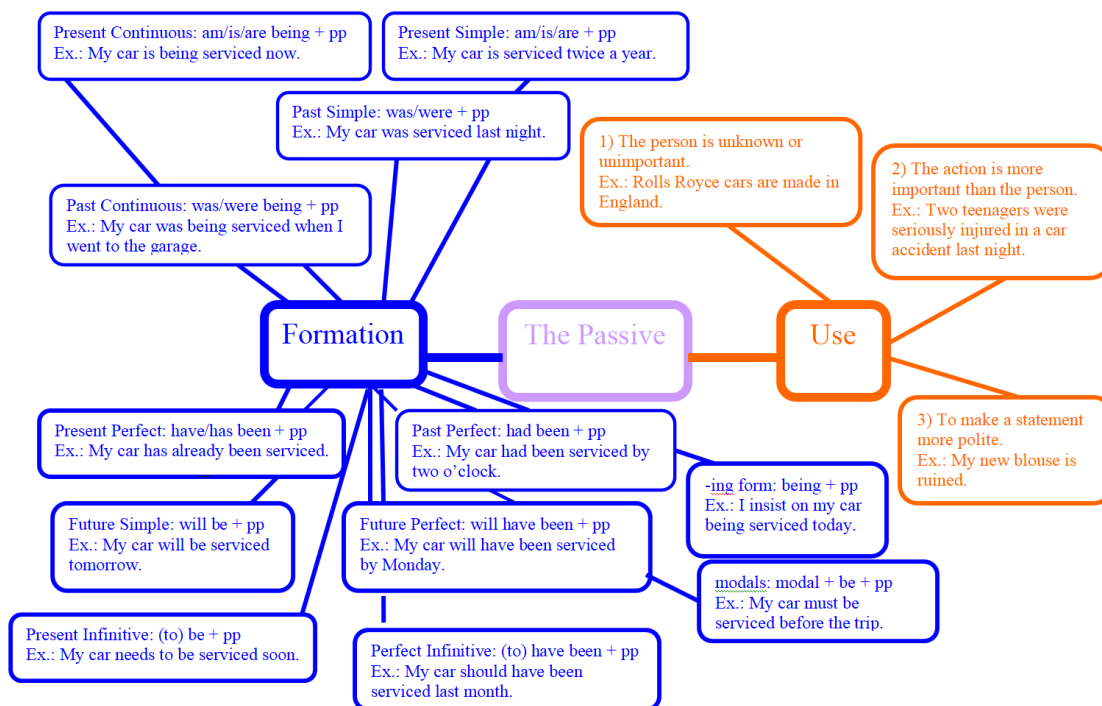


Рис. 2. Пример использования ментальной карты при изучении пассивного залога в английском языке [7]

Важно отметить, что, объединяя творческую и аналитическую разновидности работы, мы задействуем оба полушария мозга, так как правое отвечает за пространственную ориентацию, мышление и воображение, а левое – за логику и анализ [6].

Таким образом, построение подобных схем очень помогает в формировании ключевых компетенций обучающихся (коммуникативной, общей, когнитивной, межкультурной, компенсаторной), созданию условий для их самостоятельной работы, развитию творческих, познавательных, интуитивных способностей, пространственного мышления [3]. Применение ментальных карт способствует повышению мотивации к овладению иностранным языком у обучающихся, максимальному использованию обоих полушарий головного мозга, так как слова – это функция левого полушария, а образы – правого [4].

Научившись самостоятельно создавать ментальные карты и работать с ними, обучающиеся приобретают полезный инструмент для самосовершенствования самих себя абсолютно в любой сфере [5].



Рис. 3. Пример применения ментальной карты в работе с текстом (на материале данной статьи)

Литература

1. Бьюзен Т. Думайте эффективно: пер. с англ. Т.И. Попова. 2-е изд. Мн.: «Попурри», 2009. 96 с.
2. Копытко В.Н. Интерактивные методы обучения иностранному языку в вузе // В сборнике: Особенности реализации информационно-деятельностного подхода в практике преподавания иностранного языка. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Л.В. Сарычева, 2019. С. 28 – 34.
3. Махмутова Г.В. Использование ментальных карт на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/15439-ispolyzovanie-mentalnyh-kart-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 07.02.2022)
4. Нежведилова Л.А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I-II курсов неязыковых вузов // Молодой ученый. 2015. № 8 (88). С. 1009 – 1012. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17197/> (дата обращения: 30.06.2022)
5. Смирнова С.А. Создание и применение Mind Maps как эффективное средство при изучении иностранного языка в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология // Социокинетика. 2017. № 1. С. 143 – 146. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-i-primenenie-mind-maps-kak-effektivnoe-sredstvo-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze> (дата обращения: 05.02.2022)
6. Станкевич И.А. Mind maps как интенсивная методика развития мышления в преподавании английского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2013/09/12/mind-maps-kak-intensivnaya-metodika-razvitiya#:~:text=MINDMAPPED> (дата обращения: 05.02.2022)
7. Jenny Dooley, Virginia Evans. Grammarway 3. Express Publishing, 2000. 272 p.

References

1. B'juzen T. Dumajte jeffektivno: per. s angl. T.I. Popova. 2-e izd. Mн.: «Popurri», 2009. 96 s.
2. Kopytko V.N. Interaktivnye metody obuchenija inostrannomu jazyku v vuze. V sbornike: Osobennosti realizacii informacionno-dejatel'nostnogo podhoda v praktike prepodavanija inostrannogo jazyka. Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otv. red. L.V. Saryche-va, 2019. S. 28 – 34.
3. Mahmutova G.V. Ispol'zovanie mental'nyh kart na urokah anglijskogo jazyka [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/15439-ispolyzovanie-mentalnyh-kart-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (data obrashhenija: 07.02.2022)
4. Nezhvedilova L.A. Primenenie intellekt-kart pri obuchenii anglijskomu jazyku studentov I-II kursov nejazykovyh vuzov. Molodoy uchenyj. 2015. № 8 (88). S. 1009 – 1012. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17197/> (data obrashhenija: 30.06.2022)
5. Smirnova S.A. Sozdanie i primenenie Mind Maps kak jeffektivnoe sredstvo pri izuchenii inostrannogo jazyka v vuze. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2017. № 1. S. 143 – 146. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-i-primenenie-mind-maps-kak-effektivnoe-sredstvo-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze> (data obrashhenija: 05.02.2022)
6. Stankevich I.A. Mind maps kak intensivnaja metodika razvitija myshlenija v prepodavanii anglijskogo jazyka. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2013/09/12/mind-maps-kak-intensivnaya-metodika-razvitiya#:~:text=MINDMAPPED> (da-ta obrashhenija: 05.02.2022)
7. Jenny Dooley, Virginia Evans. Grammarway 3. Express Publishing, 2000. 272 p.

*Kopytko V.N., Associate Professor,
Moscow Region State University*

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
IN HIGHER SCHOOL ON THE EXAMPLE OF MENTAL MAPS**

Abstract: the article is devoted to the consideration of one of the interactive teaching methods, which are the basis of innovative pedagogical technologies, the method of mental maps.

The relevance of this article is beyond doubt, since the use of the method of mental maps in teaching a foreign language in a non-linguistic university contributes to the formation of key competencies of students (communicative, general, cognitive, intercultural, compensatory), creating conditions for their independent work, developing creative, cognitive, intuitive abilities, spatial thinking.

The article focuses on the rules for constructing mental maps, and also mentions the programs with which they can be created: X-Mind ZEN, MindMeister, ConceptDraw MindMap, Paint or Microsoft Word.

In addition, the article emphasizes that the use of this method helps to increase the motivation for mastering a foreign language among students and self-improvement of themselves in absolutely any field.

The author demonstrates her own mental maps aimed at better assimilation of lexical, grammatical and textual material.

Keywords: mental maps, interactive teaching methods, innovative pedagogical technologies, creativity, learning motivation

*Корчагина Т.А., кандидат биологических наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: во все времена патриотизм играл особую роль не только в духовной жизни народа, но и в экономическом, политическом, социальном, культурном ее аспектах. Можно сказать, что патриотизм – это, своего рода, фундамент государственности и государственных институтов. Сегодня патриотизм воспринимается народом как нравственный и политический принцип любви к Отечеству и готовности пожертвовать всем во благо государства. Особую роль в формировании патриотизма у подрастающего поколения сегодня отводят образованию. В работе рассмотрены вопросы формирования патриотизма у подростков в ходе образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности. Методической особенностью этого процесса стало использование кейс-технологии при обучении основам безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: образовательный процесс, основы безопасности жизнедеятельности, кейс-технология, патриотизм, подростковый возраст

Введение

Согласно ФГОС нового поколения, целью образования является не предметный результат, а формирование личности учащихся. Результатом обучения является достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Именно личностные результаты обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (ценностно-смысловые установки, любовь к родине, воспитание патриотизма, формирование основ гражданской идентичности) [7].

Экономическое и политическое реформирования являются ключевыми проблемами в патриотическом воспитании

В результате их недостаточности формируется дифференциация доходов и, как результат, дезорганизация в семейной жизни. Последняя же проблема вызывает еще ряд последствий, например, разрушение семейного уклада и традиций, смена уже устоявшихся направлений в важности военной службы. В результате, отсутствие патриотического воспитания у детей негативно сказывается и на их сознании.

Одной из причин оскудения патриотических чувств выступает безграмотность в молодежной среде. Воспитательный процесс в современном образовании является неотъемлемой частью патриотизма. Его формирование идёт не только за счет участия в культурно-массовых мероприятиях, посвященных Великой Отечественной Войне, но и на уроках основ безопасности жизнедеятельности.

К сожалению, сегодня мы часто встречаемся с такими явлениями как «русофобия», «антипатриотизм» и «лжепатриотизм». Русский народ столкнулся с проблемой сознательного принижения роли СССР в достижении Победы над фашизмом. Возвышается роль союзников, а иногда и вовсе приписывается решающая роль в разгроме Германии. Всё чаще россияне не замечают или игнорируют достижения Российской Федерации на мировой арене, а также героизм и отвагу простых граждан.

Одним из перспективных методов преподавания является метод кейс-технологий, при котором учащиеся имеют возможность не только развивать знания и умения по предмету, но и личностные качества, к которым относятся коммуникативность, самостоятельность, ответственность. Использование кейс-технологии воспитывает у школьников умение мыслить, анализировать, прогнозировать. Впервые метод был применен во время преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской школе бизнеса.

В 1921 году Кошлендом был опубликован первый учебник с кейсами.

В СССР кейс-метод получил распространение в середине 70-х годов. Его стали применять при обучении управленцев на экономических специальностях ВУЗов для совершенства навыков принятия решений.

В разработку кейс-технологий и их последующее внедрение на практике внесли следующие ученые: В.Я. Платов, О.В. Козлова, Г.А. Брянский, Д.А. Поспелов и прочие [6].

В образовательном процессе кейс-технологии применялись в Московском Государственном университете, далее – в отраслевых и академических институтах. Позже, ее начали применять и на курсах по подготовке и по переподготовке кадров. Их заимствование произошло в конце 90-х годов у европейских стран отечественной компанией «Решение: учебное видео». Данная организация разработала свой первый видео-кейс, содержащий в себе различные учебные ситуации.

Все авторы, которые занимаются анализом данного вопроса, по своему дают определение понятию «кейс-технологий». Е.С. Зинченко и И.В. Каширина под ним понимают анализ какого-либо предмета по-

средством изучения ситуаций и задач в установленной комбинации. Иначе говоря, их использование заключается в построении плана обучения на начальных его этапах таким образом, чтобы для каждого учебного пособия был свой индивидуальный кейс, содержащий в себе задания по определенной теме, список литературы и возможные электронные источники [5].

Другие ученые, например, Е.В. Сткпина и А.Ю.Гумметова под данным понятием понимают способ обучения, а также инструмент по формированию умений и усвоению знаний в результате активной и самостоятельной работы учащихся. Также, данное определение подразумевает под собой усвоение профессиональных знаний, навыков и умений, и, конечно же, мыслительных способностей [3].

По мнению А.М. Догорукова под данным термином стоит понимать инструмент по использованию теоретических знаний, а также инструментом по разрешению практических задач. В результате получения данных знаний и навыков становится возможным самостоятельное мышление, возможно воспринимать мнение собеседника и слышать его, а также можно аргументировано высказывать собственное мнение или позицию на то или иную ситуацию.

В образовательной сфере у учащихся формируется большое поле для хорошего обучения, где учащиеся будут способны развивать свои аналитические и оценочные навыки, смогут работать в команде и находить в проблемных ситуациях верные решения [4].

В итоге, под исследуемым определением можно понимать один из методов самостоятельной деятельности учащихся, который используется при формировании учебного и методического комплекса. Полученные навыки будут способствовать расширению информационного и методического потенциала, что важно для развития творческих знаний, а также будет возможно эффективное решение проблемных задач, будут сформированы навыки работы в команде, будет сформирована самостоятельность в принимаемых решениях и так далее.

Организуя урок с применением кейс-технологии на уроках ОБЖ в целях формирования патриотизма, важно следовать определенной последовательности действий. Прежде, чем разработать урок, необходимо разобрать понятие патриотизма. В табл. 1 представлены подходы разных авторов к определению понятию «патриотизм».

Таблица 1

Подходы авторов к определению понятия «патриотизм»

Характеристика понятия «патриотизм»	Источник
Любовь к Отчизне	Толковый словарь живого великорусского словаря языка В.И. Даль [1]
Верность и любовь к своему народу и отечеству	Словарь русского языка Ожегов С.И. [2]
Желание подчинять собственные и групповые интересы общим интересам страны, любовь к своему Отечеству, преданность ему и желание его защитить	Психолого-педагогический словарь [1]
Верность своему народу, Отечеству и любовь к Родине	Словарь современного русского литературного языка [2]
Чувство любви к Родине выражается посредством нравственности и социально-политического принципа. Чувство гордости за достижения в родной стране и есть патриотизм, который, порой, выражается в горечи за беды и неудачи, а также в уважении к прошлому, к традициям	Российская педагогическая энциклопедия [1]
Чувство гордости за исторические свершения своего народа, любовь к земле и Родине	Педагогика Б.Т. Лихачев [1]

Таким образом, патриотизм – это, в первую очередь, чувство любви к своей Отчизне и своему народу. Чувство может проявляться в чувстве гордости, уважении к прошлому и бережному отношению к народной памяти и традициям.

Теперь важно определить образовательные задачи, на решение которой направлен разработанный кейс. Преподаватель должен проанализировать, как поведут себя обучающиеся в практической деятельности и какие универсальные учебные действия для этого необходимы. Тип кейса выбирается на основе поставленных задач.

На следующем этапе учитель должен сформировать идею кейса. Необходимо сформулировать проблему, которая будет заложена в его основе. Например, необходимо разработать кейс по теме «Боевые традиции Вооружённых Сил России. Патриотизм и верность воинскому долгу – качества защитника Отечества».

Цель заключается в том, чтобы обучающиеся понимали важность традиции в Вооружённых силах Российской Федерации, а также сформировали в себе основные качества, присущие каждому защитнику Отечества. Выделив проблему и её причины, преподаватель должен будет заложить их в содержание кейса. Важно помнить, что проблема должна иметь несколько решений и находить отражение в каждом участнике образовательного процесса.

В процессе учебной деятельности формирование кейса подразумевает анализ сложившейся ситуации, где учащийся проявляет свои компетенции, а также способность анализировать проблемы, приводящие, например, к принятию неэффективных решений.

На следующих этапах описывают сам кейс и создают пакет документов.

На описанном выше примере, учитель ОБЖ должен описать ситуацию, где в Вооружённых силах отсутствуют традиции и качества, присущие защитнику (честь, ответственность и т.д.) в условиях боевых действий.

Далее нужно спроектировать обсуждение. Педагогу важно составить последовательность вопросов, с помощью которых обсуждение будет не только организовано, но и поддержано до конца урока.

На последнем этапе учителю нужно подготовить обобщение, то есть вариант резюмирования результатов. Педагог при проведении кейса может корректировать результаты, руководствуясь мнением учащихся. Далее, педагог подводит результаты кейса.

Материалы и методы

Для подтверждения теоретических положений было проведено исследование на базе БОУ города Омска «СОШ №135 имени Героя Советского Союза Алексея Петровича Дмитриева», в период с февраля 2019 г. по март 2021 г. Исследование проводилось в 10-х классах. Общее количество испытуемых 58 человек в возрасте от 16 до 18 лет. Контрольный класс 10¹ экспериментальный класс 10². Исследование было организовано в 2 этапа: констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось:

1. Диагностика определения уровня осознания понятия «патриотизм» и отношения к нему со стороны обучающихся Л.М. Фридмана. Обучающимся было предложено написать сочинение на тему «Патриотизм и как я его понимаю».

2. Тестирование испытуемых обеих групп с целью выявления уровня сформированности патриотических ценностей (Методика Д.В. Григорьева).

3. Тестирование испытуемых обеих групп по методике А.В. Усовой, направленной на определение коэффициента усвоения содержательной учебной информации.

4. Диагностика испытуемых обеих групп по методике измерения уровня мотивации (Методика «Учебная мотивация» Н.Г. Лускановой).

5. Разработка занятий с использованием кейс-технологии

Далее был осуществлен формирующий этап эксперимента, на котором проводилось:

1. Внедрение и апробация занятий с использованием кейс-технологии.

2. Диагностика испытуемых по методике измерения уровня мотивации по методике Н.Г. Лускановой повторно.

3. Диагностика испытуемых обеих групп по методике А.В. Усовой повторно.

4. Диагностика испытуемых обеих групп по методике Д.В. Григорьева повторно.

В ходе эксперимента была проведена серия уроков патриотической направленности с применением кейс-технологии по разделу «Основы обороны государства» для обучающихся 10 класса (табл. 2).

У обучающихся формирующий этап эксперимента способствует формированию гражданской ответственности и патриотизма у них, что также способствует их нравственному воспитанию. В результате, формируются условия такая ситуация, которая позволять условия, необходимые для организации необходимого поведения. Также, можно организовывать целенаправленное развитие новых видов деятельности, становится возможным раскрыть структуру и функции психических функций.

С целью идентификации уровня патриотизма у учащихся, применялась методика Л.М. Фридмана, где предлагалось написать сочинение по теме «Патриотизм, и как я его понимаю». Результаты анализировались так: оценивалась «любовь к Родине», а также оценивались трудности и недостатки, возникающие при общении с коллективом, оценивалась готовность к самоотдаче, желание к ратным и трудовым подвигам, оценивалось отсутствие национализма и космополитизма, чувство национальной гордости и наличие интернационального характера.

Таблица 2

Тематика занятий патриотической направленности для обучающихся 10 класса

№ п/п	Тема занятия	Дидактическая цель	Использование кейс-технологии на занятии
1.	«Гражданская оборона – составляющая часть обороноспособности страны»	Систематизировать знания учащихся о Гражданской Обороне, её предназначении и задачами по защите населения от ЧС в мирное и военное время	Технология реализуется на этапе формулирования темы урока, изучении нового материала, обобщении и систематизации знаний. Формирование патриотизма осуществляется в процессе прохождения кейса при использовании разработанных материалов, начиная с материала 1, где содержится информация о героизме людей во время аварии на Чернобыльской АЭС. В материале 2 представлены понятия, которые как прямо, так и косвенно относятся к гражданской обороне (патриотизм, героизм, защита, люди). Материал 3 содержит сведения о ходе Первой и Второй Мировой войны. В материале 4 представлена новостная лента с различными ЧС, и деятельность ГО в них. Информация о роли гражданской обороны по спасению людей во время Блокады Ленинграда отражена в материале 5, после которого представлены контрольные вопросы ко всему кейсу, к которым обучающиеся приступают на этапе обобщения и систематизации знаний.
2.	«Оповещение и информирование населения о чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени»	Изучить способы и порядок оповещения населения о ЧС	Кейс технология внедряется на этапе формулирования темы урока. Учитель делит детей на группы по 4 человека. На этапе изучения нового материала дети работают в группах самостоятельно. Учитель выступает в роли консультанта. На этапе обобщения и систематизации знаний каждая группа представляет результаты своей деятельности. Затем обучающиеся подводят итоги и формулируют основные выводы. Формирование патриотизма осуществляется на этапе изучения нового материала, где рассказывается о герое Великой Отечественной Войны Владиславе Хрустицком и задан вопрос «Как связаны понятия «патриотизм» и смерть?».
3.	«Организация проведения аварийно-спасательных и других неотложных работ в зоне ЧС»	Изучить принципы и назначение организации и ведения аварийно-спасательных и неотложных работ в зонах ЧС	Кейс технология была внедрена на этапе формулирования темы урока. На этапе изучения нового материала кейс содержал информацию о теме урока и ряд практических задач, цель которых – мотивировать детей на поиск информации из разных источников. Формирование патриотизма было реализовано в материале, где рассказывалось о деятельности аварийно-спасательной службе Омской области. В этом же материале обучающимся необходимо ответить на 3 вопроса: 1) Почему спасатель – образ жизни? 2) Какими качествами должен обладать спасатель? 3) Какие действия, совершаемые вами в повседневной жизни, могут свидетельствовать о ваших патриотических чувствах?
4.	«История создания Вооруженных Сил Российской Федерации»	Изучить основные этапы становления Вооружённых Сил России	Кейс технология на уроке внедрена на этапе формулирования темы урока. Анализируя материал, обучающиеся приходят к выводу, что тема сегодняшнего урока – история Вооруженных Сил России. На этапе изучения нового материала обучающиеся работают с материалом, изучая представленный материал и отвечая на вопросы. На этапе обобщения и систематизации знаний педагог инициирует дискуссию, в которой дети подводят итоги урока. Формирование патриотизма осуществляется на этапе изучения нового материала в материале, в котором представлена история военнослужащих РФ и статистика, в которой говорится о том, что 71% россиян считает себя патриотами, из них 68% считает необходимостью критиковать власть. Детям предлагается высказать свою позицию.

Результаты методики Л.М. Фридмана представлены на рис. 1.

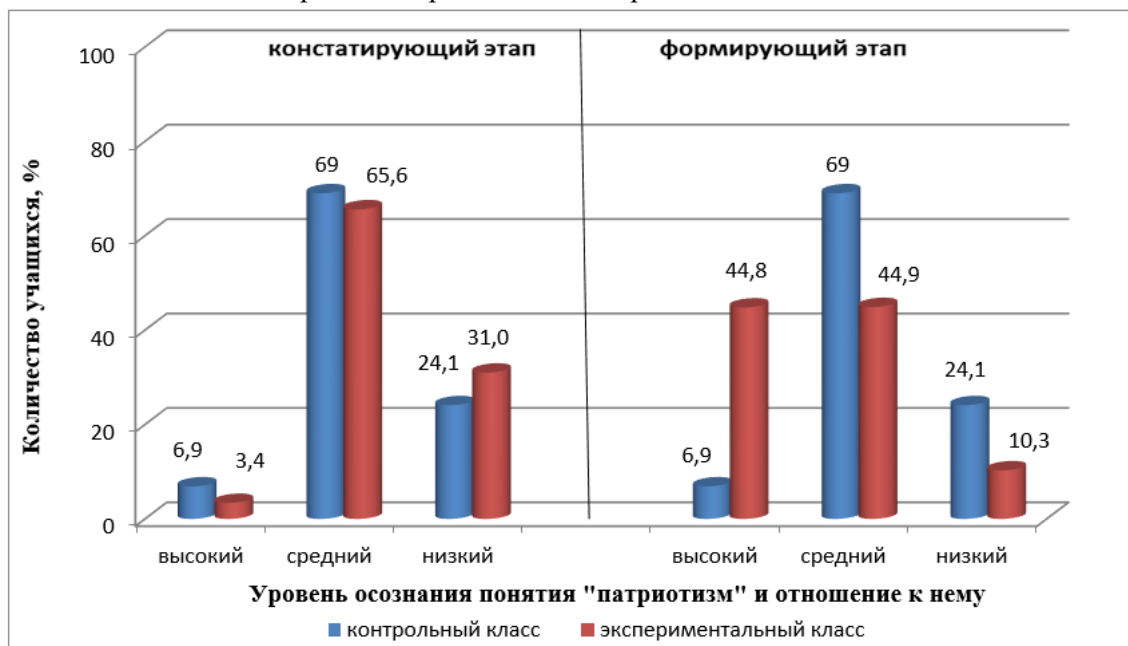


Рис. 1. Динамика уровня осознания понятия «патриотизм» и отношение к нему (По методике Л.М. Фридмана)

В результате проведения констатирующего эксперимента количество учащихся в экспериментальном классе к определению понятия «патриотизм» подходили с высоким уровнем осознания, что составило 3,4%, что ниже на 3,5% от эксперимента, проведенного в контрольном классе.

Со средним уровнем осознания к данному вопросу подошли 69% в контрольной группе, а в экспериментальном классе их количество составило 65,6%. С низким уровнем осознания подошли 31% обучающихся в экспериментальном классе, а в контрольном классе – 24,1%.

Результаты формирующего этапа указывают на то, что уровень осознания исследуемого понятия остался прежним только в контрольном классе, а в экспериментальном их количество увеличилось на 41,1%. В этом же классе, но со средним уровнем осознания их количество сократилось на 20,7%, а с низким уровне – на 20,7%.

Для выявления уровня патриотизма обучающихся в ходе исследования также была использована методика Д.В. Григорьева. Обучающимся было предложено пройти анкету «Патриот» в целях определения уровня патриотической воспитанности учащихся. Обработка и интерпретация полученных результатов проводится по методу контент-анализа, то есть по частоте встречаемости ответов. Результаты диагностики на этапах эксперимента представлены в табл. 3.

В исследовательской работе так же применялась методика Лускановой Н.Г. «Учебная мотивация». Применение данной методики обусловлено необходимостью выявления эффективности обучения. Данная методика содержит 20 высказываний, предполагающие выражение собственного мнения по отношению к изучаемым дисциплинам. Напротив номера необходимо отметить нужное высказывание.

На рис. 2 приведем результаты исследования.

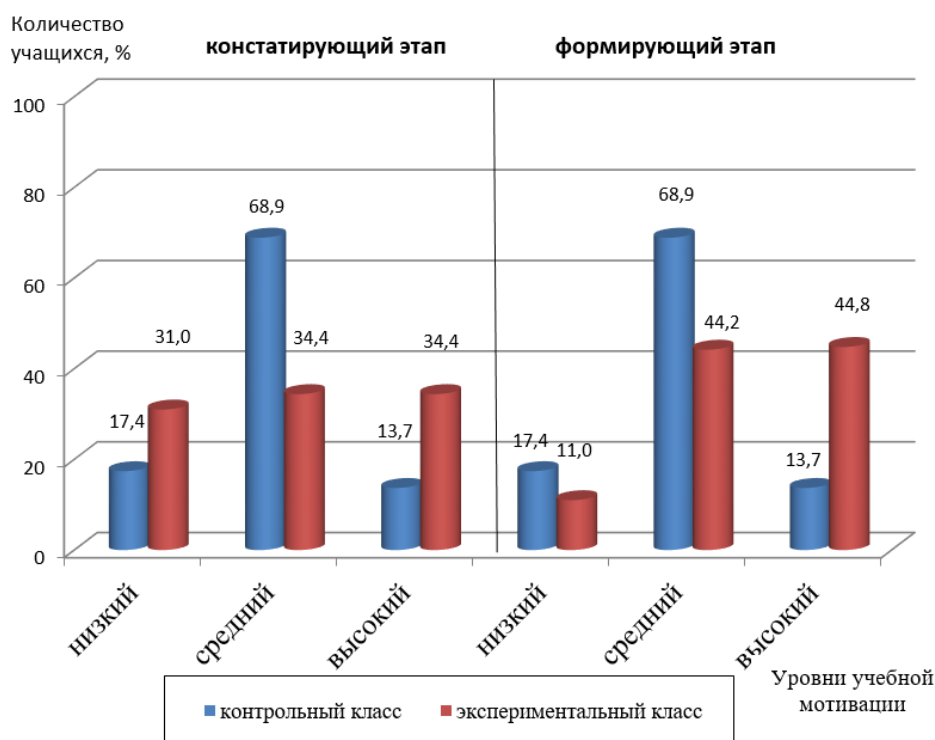


Рис. 2. Динамика учебной мотивации учащихся на этапах эксперимента

Таблица 3

Результаты анкеты «Патриот» (методика Д.В. Григорьева)

№ вопроса	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Контрольный класс	Экспериментальный класс	Контрольный класс	Экспериментальный класс
1	Да – 10,3% Нет – 41,4% Частично – 44,8% Не знаю – 3,5%	Да – 17,2% Нет – 55,2% Частично – 0% Не знаю – 27,6%	Да – 6,9% Нет – 41,4% Частично – 44,8% Не знаю – 6,9%	Да – 20,7% Нет – 31,0% Частично – 44,8% Не знаю – 3,5%
2	Школа – 24,1% Родители – 24,1% Окружающие люди – 51,8%	Школа – 27,6% Родители – 20,7% Окружающие люди – 51,7%	Школа – 24,1% Родители – 24,1% Окружающие люди – 51,8%	Школа – 44,8% Родители – 20,7% Окружающие люди – 34,5%
3	Наиболее частый ответ: любить и дорожить своей Родиной – 51,8%	Наиболее частый ответ: любить и дорожить своей Родиной – 55,2%	Наиболее частый ответ: любить и дорожить своей Родиной – 44,8%	Наиболее частый ответ: любить и дорожить своей Родиной, любить и уважать граждан своей страны, помнить историю – 72,4%
4	Наиболее частые ответы: патриотизм как романтический бред, литературная выдумка – 37,9%, не актуально для современной молодежи – 51,7%	Наиболее частые ответы: не актуально для современной молодежи – 55,1%	Наиболее частые ответы: патриотизм как романтический бред, литературная выдумка – 37,9%, не актуально для современной молодежи – 51,7%	Наиболее частые ответы: национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу – 37,9%, стремление трудиться для процветания Родины – 41,4%
5	Наибольшую значимость обучающиеся придают ответственности – 41,4%, исполнительности – 17,2%	Наибольшую значимость обучающиеся придают уверенности в себе – 51,7%, твердой воле – 6,9%	Наибольшую значимость обучающиеся придают ответственности – 41,4%, исполнительности – 17,2%	Наибольшую значимость обучающиеся придают активной деятельной жизни – 34,5%, здоровью – 17,2%, ответственности – 6,9%
6	На первом месте: честность, порядочность, принципиальность – 62%	На первом месте: умение ценить настоящую дружбу – 41,4%	На первом месте: честность, порядочность, принципиальность – 58,6%	На первом месте: честность, порядочность, принципиальность – 48,2%

Продолжение таблицы 3

7	Я люблю, когда другие люди меня ценят – 51,7% Я испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы – 27,6% Я люблю приятно проводить время с друзьями – 20,7%	Я люблю, когда другие люди меня ценят – 37,9% Я испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы – 24,2% Я люблю приятно проводить время с друзьями – 37,9%	Я люблю, когда другие люди меня ценят – 48,3% Я испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы – 27,6% Я люблю приятно проводить время с друзьями – 24,1%	Я люблю, когда другие люди меня ценят – 17,3% Я испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы – 44,8% Я люблю приятно проводить время с друзьями – 37,9%
---	--	--	--	--

В итоге, на формирующем этапе в контрольном классе показатели мотивации остались без изменений. С высоким уровнем осознания о мотивации количество учащихся в экспериментальном классе выросло на 10,4%, со средним уровнем – на 9,8%, а с низким, наоборот, сократилось на 3,7%. Уровень мотивации в экспериментальном классе увеличивается согласно внедренным разработкам на занятия кейс-технологий, оказывающие эффективное воздействие на развитие познавательной деятельности у учащихся и их мыслительных способностей.

В исследовании проводилось тестирование обеих групп по методике А.В. Усовой, которая направлена на определение коэффициента усвоения содержательной учебной информации.

Применение методики А. В. Усовой будет успешна, если после проведения мероприятия программы $V_{\text{экс.}} > 1$ в ходе формирующего эксперимента. Коэффициенты в контрольном и экспериментальном классах отразим в табл. 4 и 5, которые были сформированы после формирующего воздействия на учащихся.

Следовательно, по значению развития или сформированности исследуемых понятий, используя формулу, получится следующее: $V_{\text{экс.}} = 0,85/0,82 = 1,04 > 1$.

Так, применение сформированного комплекса занятий можно считать успешным при проведении формирующего эксперимента.

Таблица 4

Значения коэффициента усвоения содержательной информации учащихся контрольного и экспериментального класса

Учащиеся контрольного класса				Учащиеся экспериментального класса			
№ п/п	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	№ п/п	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	0,75			1		0,85	
2		0,8		2	0,65		
3	0,6			3			1,0
4		0,85		4			0,95
5			1,0	5		0,85	
6			0,95	6		0,8	
7		0,8		7			0,9
8	0,65			8			0,95
9			0,95	9		0,85	
10		0,8		10			1,0
11			1,0	11			0,9
12	0,65			12		0,8	
13		0,85		13	0,7		
14	0,7			14			0,95
15			0,9				
16		0,85					
17			0,9				
Среднее значение			0,82	Среднее значение			0,86

Следовательно, по данному коэффициенту, применяя формулу, имеем: $V_{\text{экс.}} = 0,86/0,82 = 1,05 > 1$

Таблица 5

**Значения коэффициента сформированности понятий обучающихся
контрольного и экспериментального класса**

Учащиеся контрольного класса				Учащиеся экспериментального класса			
№ п/п	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	№ п/п	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	0,65			1		0,8	
2		0,85		2	0,75		
3	0,65			3		0,95	
4		0,85		4			1,0
5		1,0		5		0,85	
6			0,95	6	0,7		
7		0,8		7			0,9
8			0,9	8			1,0
9			1,0	9		0,85	
10		0,8		10			1,0
11			0,95	11		0,8	
12	0,65			12		0,8	
13		0,85		13		0,8	
14	0,7			14		0,85	
15		0,85					
16		0,8					
17		0,85					
Среднее значение			0,82	Среднее значение			0,85

Выводы

1. Кейс-технологии занимают важное место в образовательном процессе, так как они отвечают требованиям ФГОС, а именно – формированию ключевых компетентностей обучающихся. Организация внедрения кейс-технологии в образовательный процесс имеет свои методические характеристики и состоит из двух этапов – подготовительного и этапа проведения. Необходимо учесть целесообразность использования кейса на конкретном уроке, определиться с видом, учесть индивидуальные и возрастные особенности обучающихся.

2. В ходе исследования была разработана и апробирована серия уроков с использованием кейс-технологий по темам: «Гражданская оборона – составная часть обороноспособности страны», «Оповещение и информирование населения о чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени», «Организация проведения аварийно-спасательных работ и других неотложных работ в зоне чрезвычайной ситуации», «История создания Вооруженных Сил Российской Федерации».

3. Использование кейс-технологии на уроках основ безопасности жизнедеятельности показала положительную динамику развития уровня патриотизма среди обучающихся: количество обучающихся с высоким уровнем осознания понятия «патриотизм» и отношения к нему в экспериментальном классе увеличилось на 41,4%, со средним и низким уровнем сократилось на 20,7% соответственно. Положительную динамику показали: методика Лускановой Н.Г., направленная на выявления уровня учебной мотивации, методика А.В. Усовой, показывающая уровень усвоения содержательной информации и коэффициент сформированности понятий, методика Григорьева Д.В. (анкета «Патриот»), что позволило говорить об эффективности эксперимента.

Литература

1. Беглова С.В., Бачурина С.О., Власова Е.А. Быть патриотом и гражданином своей страны // Народное образование. 2012. № 9. С. 70 – 74.
2. Бузский М.П., Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания. Волгоград, 2008.
3. Гумметова А.Ю., Ступина Е.В. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения // Образование в России. 2010. № 5.

4. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 15.04.2022)

5. Каширина И.В., Зинченко Е.С. Кейс-технология, как способ организации самостоятельной работы студентов СУЗОВ [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.stvcc.ru/prep/articles/case-technology/> (дата обращения: 02.05.2022)

6. Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г., Стрекалова Н.Д. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2013. 320 с.

7. ФГОС основного общего образования, утвержден 31.05.2021 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://образинта.рф/obrazovatelnye-standarty/obnovlennyy-fgos-s-01-09-2022/> (дата обращения: 10.09.2021)

References

1. Beglova S.V., Bachurina S.O., Vlasova E.A. Byt' patriotom i grazhdaninom svoej strany. Narodnoe obrazovanie. 2012. № 9. S. 70 – 74.

2. Buzskij M.P., Vyrshnikov A.N., Kusmarcev M.B. Teoreticheskie problemy patriotizma i patrioticheskogo vospitaniya. Volgograd, 2008.

3. Gummetova A.Ju., Stupina E.V. Kejs-metod kak sovremennaja tehnologija lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Obrazovanie v Rossii. 2010. № 5.

4. Dolgorukov A.M. Metod case-study kak sovremennaja tehnologija professional'no-orientirovannogo obuchenija [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html> (data obrashhenija: 15.04.2022)

5. Kashirina I.V., Zinchenko E.S. Kejs-tehnologija, kak sposob organizacii samostojatel'noj raboty studentov SUZOV [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa. URL: <http://www.stvcc.ru/prep/articles/case-technology/> (data obrashhenija: 02.05.2022)

6. Strekalova N.D., Beljakov V.G., Strekalova N.D. Razrabotka i primenenie uchebnyh kejsov: prakticheskoe rukovodstvo. SPb.: Otdel operativnoj poligrafii NIU VShJe, 2013. 320 s.

7. FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija, utverzhden 31.05.2021 g. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://obrazinta.rf/obrazovatelnye-standarty/obnovlennyy-fgos-s-01-09-2022/> (data obrashhenija: 10.09.2021)

*Korchagina T.A., Candidate of Biological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Omsk State Pedagogical University*

FORMATION OF PATRIOTISM OF TEENAGERS IN THE LESSONS OF THE BASICS OF LIFE SAFETY WITH THE USE OF CASE TECHNOLOGIES

Abstract: at all times, patriotism has played a special role not only in the spiritual life of the people, but also in its economic, political, social, and cultural aspects. It can be said that patriotism is a kind of foundation of statehood and state institutions. Today, patriotism is perceived by the people as a moral and political principle of love for the Fatherland and willingness to sacrifice everything for the good of the state. Education plays a special role in the formation of patriotism among the younger generation today. The paper considers the issues of the formation of patriotism among adolescents during the educational process on the basics of life safety. The methodological feature of this process was the use of case technology in teaching the basics of life safety.

Keywords: educational process, basics of life safety, case technology, patriotism, adolescence

Рустамова Ю.Ф., преподаватель,
Институт международных экономических связей

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»: СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО УЧЕБНИКА

Аннотация: в статье рассматривается необходимость создания специализированного учебника под формат инновационной педагогической технологии «перевернутый класс». Автор поднимает вопрос о целесообразности перехода на указанный формат обучения и о его положительном потенциале для обеих сторон учебного процесса. Такие значимые характеристики, как личностно-ориентированные технологии, креативность и созидательность образовательного процесса превращают студента из пассивного реципиента в активного соучастника, а преподавателя – из вынужденного наставника в гида. В статье кратко изложены периоды становления указанного академического направления. Изучение теоретических положений проводится на обширном материале, включающем ключевые идеи интеграционной лингвистики и педагогики. В статье представлена информация о применении теоретических положений на практике. Исследование позволило выявить следующие положительные результаты: ускоренное освоение учебной программы; максимальную эффективность времени, выделенного для офлайн занятий, за счет высокой практико-ориентированности аудиторных заданий; применение виртуальных классов, позволяющих педагогу находиться на связи с учеником на протяжении всего периода освоения материала – несмотря на разницу в скорости у разных учеников. Автором конкретизировано, что применение коротких видео уроков в качестве домашнего задания позволит сократить количество неуспевающих до минимума. Такая тенденция полностью отвечает требованиям, выдвигаемым к современной образовательной системе, где индивидуализация в обучении является ключевым аспектом всего процесса; а психологическая составляющая (атмосфера успеха, создаваемая за счет снижения количества неуспевающих) благоприятствует повышению мотивации к предмету – в нашем случае изучению иностранных языков.

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология «перевернутый класс», личностно-ориентированные образовательные технологии, продуктивный тип образовательной парадигмы, языковая личность, картина мира, виртуальный класс

Цель статьи – педагогически обосновать своевременность и релевантность перехода традиционного процесса обучения на формат «перевернутый класс». **Объект внимания** автора статьи – способы комфортной адаптации нового формата ведения урока для обеих сторон педагогического процесса. **Предмет внимания** – критерии учебника формата «перевернутый класс» как связующего звена обеих систем обучения. **Организация материала статьи** подразумевает несколько этапов: история изучения актуального вопроса, классификация современных моделей обучения, принципы создания УМК по технологии «перевернутый класс», критерии к учебнику формата «перевернутый класс», выводы.

История формирования технологии «перевернутый класс»

Педагогическая технология «перевернутый класс» не нова: ее история насчитывает несколько десятилетий. А. Кинг в своем исследовании на тему: «Из мудреца на сцене – в гида на стороне» писал об изменившейся роли преподавателя и описывал технику применения технологии «перевернутый класс» в 1993 г. [13]. Углубленное изучение организации формата занятий позволяет отследить основные черты данной педагогической технологии в майевтике Платона. Но впервые как *научный* термин, обозначающий качественно новый формат аудиторных занятий, *flipped classroom* упоминается в 2000 г. Дж. Бейкером на университетской конференции в Кадервилле [11]. Именно тогда зафиксированный положительный результат от проведенного экспериментального обучения с применением указанной технологии произвел переворот в сфере преподавания.

Среди отечественных исследователей, анализирующих теоретическую ценность и эффективность способов внедрения изучаемой педагогической технологии в образовательный процесс выделяются труды В.Е. Жуковского, Т.А. Перескаковой, В.П. Соловьева, С.А. Чичиловой [3, 8, 10]. Каждый адаптер указанной технологии видит в ней новые перспективы и возможности, а также вносит свои наработки и достижения.

Типы моделей обучения по технологии «перевернутый класс»

Как показал проведенный автором статьи анализ справочно-методической литературы, на современном этапе развития педагогической науки выделяются три модели обучения по технологии «перевернутый класс». Для большей наглядности собранные данные представлены в виде таблицы.

Таблица 1

Классификация моделей обучения по технологии «перевернутый класс»		
Модель	Аудиторная работа студентов	Внеаудиторная работа студентов
Классическая	Новый материал обсуждается совместно с учителем: педагог объясняет сложные моменты в теме, после чего они (сложности) прорабатываются на практике путём выполнения различных упражнений.	Материалы для самостоятельного изучения могут предоставляться в виде конспектов, параграфа из фронтального учебника, презентации, слайдов и т.д.
Продвинутая	На занятии студенты представляют самостоятельно подготовленные презентации по новой теме, организуют «круглые столы», где обсуждают заранее подготовленные учителем вопросы.	Студенты сами находят необходимую информацию, готовят тезисы, затем закрепляют подготовленный дома материал на общедоступной платформе, чтобы сокурсники и педагог смогли ознакомиться.
Системная	Во время занятий преподаватель объясняет, насколько правильны предположения студентов и разъясняет теоретическую базу изучаемого материала.	Практическое решение задач, без знания теории, где студенты пытаются выявить закономерность сами.

Источник: собственная наработка автора

Первые две модели сохраняют цикличность вовлечения компетенций, т.е. сначала знакомят с теорией, и только после этого практикуют выполнение заданий. При классической и продвинутой модели «перевернутого класса» поэтапность освоения знаний проходит следующий цикл действий: запоминание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

В системной модели указанная цикличность меняется: студентам ставится определенная задача без предварительного введения теоретической базы. Именно рассуждения о возможных путях решения поставленной задачи помогают студентам выдвигать гипотезы и находить новые, нестандартные варианты. Затем, совместно с преподавателем, решается поставленная задача и в ходе ее решения фиксируется теоретическая база. Таким образом, происходит следующая цепочка действий: анализ данных – синтез – применение – понимание – запоминание – оценка. Таким образом, педагогическая технология «перевернутый класс» помогает оптимизировать процесс обучения за счет вынесения освоения теоретической части материала за пределы аудиторных занятий.

Естественно, встает вопрос об учебных материалах: подходят ли УМК, созданные для традиционных занятий, под формат “перевернутый класс”? Ответ – да. При творческом подходе и изобретательности преподавателя, а также с регулярными дополнениями возможно использование существующих УМК. Однако, как показывает практика, комплектация преподавательского штата современной Школы часто оставляет желать лучшего: нагрузка преподавателей такова, что на творческий подход и регулярное усовершенствование материалов просто не остается времени и сил.

Посему считаем, что создание УМК по принципам востребованной во всем мире и доказавшей эффективность педагогической технологии “перевернутый класс” сделает переход от традиционного формата к инновационному комфортным: как для преподавателей, так и для студентов.

Принципы создания УМК по технологии «перевернутый класс»

Как и насколько может отличаться такой учебник от традиционных? В чем конкретно заключается его новизна?

Уважаемый педагог и заслуженный ученый Н.Д. Гальскова в книге “Основы методики обучения иностранным языкам” (2017) отмечает, что в современной концепции обучения ИЯ следует говорить о личностно-ориентированных образовательных технологиях [2].

Ее ученики и соратники Н.Ф. Коряковцева и А.В. Хуторский также фиксируют изменение мировой образовательной парадигмы от информационно-репродуктивного типа, строящегося на передаче готовых знаний и культурно-исторического опыта, к продуктивному. По их мнению, именно продуктивная система обучения развивает языковую личность студента способной осознать единую социально-культурную картину мира, а также создать собственную ЯКМ с включением ее в научные и культурно-исторические про-

цессы. Таким образом, ученик не занимает больше позицию пассивного реципиента, но является творческим участником образовательного процесса [4, 9].

Н.Д. Гальскова отмечает, что неотъемлемой частью продуктивного образования является дуада «креативность и созидательность». Творческая составляющая подразумевает самостоятельное открытие учеником новых знаний, их применение для накопления опыта, подбор наиболее эффективных путей самообучения и создания собственного образовательного продукта: например, научные исследования, сочинения, некоторый справочный материал, анализ разных ресурсов, в том числе и интернет-источников, заполнение портфолио и т.д. Этот процесс и его результаты непременно имеют личностный смысл для каждого учащегося, т.к. способствуют накоплению познавательного, ценностно-ориентированного, рефлексивного и само-познавательного опыта.

Критерии к учебнику формата «перевернутый класс»

Опираясь на перечисленные критерии, предъявляемые к учебнику формата «перевернутый класс», автор статьи утверждает, что он в первую очередь должен носить визуальный личностно-ориентированный и творческий характер. Именно опора на видеоряд позволяет усвоить практический максимум с каждого урока. Почему так?

Здесь мы предлагаем обратить внимание на одно масштабное исследование, проведенное в области подачи и восприятия информации, принадлежащего американскому преподавателю Э. Дейлу [12]. Ученый построил так называемый *конус обучения*, который отражает зависимость уровня усвоения материала от применяемой презентации материала. Было проведено исследование, в ходе которого испытуемым предоставлялась одна и та же информация, но в разных форматах: 1) текст для чтения, 2) традиционная лекция, 3) прослушивание аудио файлов, 4) просмотр видео, 5) дискуссия. На основе полученных результатов в 1969 г. автором проекта опубликована монография, где ученый утверждает, что усвоение учебного материала с наиболее продуктивным использованием в реальной жизни при текстовой презентации информации составляет 10%, в то время как видео-контент повышает эту цифру до 50%. Но самый лучший результат дает дискуссия [12].

Психолого-педагогическую эффективность применения видео-лекций исследовали такие отечественные ученые, как Н.Н. Быкова, И.А. Нагаева, О.В. Москаленко [1, 5, 6]: все отмечают положительные стороны применения видео-лекций в образовательном процессе. Также, об эффективности применения видео-лекций при обучении ИЯ пишут Ю.Ф. Рустамова и Е.Ю. Пугачева в статье о формировании черт вторичной языковой личности при обучении турецкому языку с помощью аутентичных киноматериалов [7].

Полагаясь на результаты приведенных исследований, автор статьи приходит к выводу, что теоретический (в т.ч. грамматический) материал лучше преподносить в виде видео-лекций, отснятых к каждому уроку отдельно.

Отсюда следует, второй критерий к учебнику: создание наиболее эффективного формата передачи теоретических знаний. Учитывая тот факт, что «перевернутый класс» подразумевает выполнение некоторой части занятий вне аудитории, то создание «виртуального класса» видится нам наиболее целесообразным: нами опробованы и оттестированы виртуальные классы от Яндекса, так и Google classroom. Именно этот супплетивный материал должен стать обязательным дополнением к специализированному УМК: оно позволит размещать видео-лекции и задания (тесты, упражнения – по типу *fill the gaps*) к каждой конкретной теме. Эти и подобные упражнения проверяются автоматически, что облегчает работу учителя, а также дает возможность комментировать и прорабатывать слабые зоны каждого обучающегося в индивидуальном порядке.

Более того, в виртуальном классе студенты имеют собственные аккаунты, где преподаватель может предложить (в зависимости от скорости и успешности осваивания материала) задания, т.е. применить принцип индивидуализации и дифференциации в образовательном процессе, что не всегда возможно в традиционном аудиторном формате занятий.

Выводы

Именно для решения актуальных проблем Школы автор статьи предлагает создание специализированных УМК под формат «перевернутый класс». Наши предложения имеют ряд весомых преимуществ: 1) экономия времени на поиск новых материалов, 2) возможность максимально сосредоточиться на аудиторных занятиях, которые на 100% становятся *практико-ориентированными* и требуют от преподавателя большей концентрации и мониторинга за изменениями, 3) всплеск интереса обучающихся создает дополнительную мотивацию к освоению предмета.

Литература

1. Быкова Н.Н. Интерактивная подготовка преподавателей к проведению вебинаров и видео лекций: электронный журнал. Санкт-Петербург, 2019. С. 86 – 90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-podgotovka-prepodavateley-k-provedeniyu-vebinarov-i-videolektsiy/viewer>
2. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2017. С. 390.
3. Жуковский В.Е. Изучение сетевых технологий в перевернутом классе // Сборник научных трудов IV Международной научно-методической конференции «Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин». 2017. С. 16 – 24.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010. 192 с.
5. Москаленко О.В. Видео-лекция как современный метод преподавания психологии в вузе [статья] // Педагогика: дидактика и методика преподавания психологии и акмеологии в высшей школе (опыт, проблемы, перспективы). Москва, 2015. С. 153 – 157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videolektsiya-kak-sovremennyj-metod-prepodavaniya-psihologii-v-vuze/viewer>
6. Нагаева И.А. Использование видео-контента при подготовке специалистов в предметной области «искусство»: электронный журнал. Москва, 2018. С. 80 – 81. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/nagaeva_77-82.pdf
7. Рустамова Ю.Ф., Пугачева Е.Ю. Формирование черт вторичной языковой личности (ВЯЛ) при обучении турецкому языку с помощью аутентичных киноматериалов: Научный Альманах Центрального Черноземья. 2022. № 1-6. С. 228.
8. Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Организация учебного процесса для повышения качества образования // Высшее образование сегодня. 2014. № 10. С. 2 – 6.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
10. Чичиланова С.А., Нестерова С.А. Особенности технологии "перевернутый класс" в процессе обучения иностранного языка // Гуманизация образования. 2018. № 3. С. 104 – 108.
11. Baker J.W. "The 'Classroom Flip": Using Web course management tools to become the Guide by the Side." In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning. 2000. P. 9 – 17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville
12. Dale E. Audiovisual methods in teaching (3rd ed.). New York: Dryden Press, 1969.
13. King Alison. From sage on the stage to guide on the side // College Teaching. 1993. № 41 (1). P. 30 – 35.

References

1. Bykova N.N. Interaktivnaja podgotovka prepodavatelej k provedeniju vebinarov i video lekcij: jelektronnyj zhurnal. Sankt-Peterburg, 2019. S. 86 – 90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-podgotovka-prepodavateley-k-provedeniyu-vebinarov-i-videolektsiy/viewer>
2. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Korjakovceva N.F., Akimova N.V. Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam: uchebnoe posobie. Moskva: KNORUS, 2017. S. 390.
3. Zhukovskii V.E. Izuchenie setevyh tehnologii v perevernutom klasse. Sbornik nauchnyh trudov IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii «Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvenno-nauchnyh i gumanitarnyh disciplin». 2017. S. 16 – 24.
4. Korjakovceva N.F. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Produktivnye obrazovatel'nye tehnologii. M.: Akademija, 2010. 192 s.
5. Moskalenko O.V. Video-lekcija kak sovremennyj metod prepodavaniya psihologii v vuze [stat'ja]. Pedagogika: didaktika i metodika prepodavaniya psihologii i akmeologii v vysshej shkole (opyt, problemy, perspektivy). Moskva, 2015. S. 153 – 157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videolektsiya-kak-sovremennyj-metod-prepodavaniya-psihologii-v-vuze/viewer>
6. Nagaeva I.A. Ispol'zovanie video-kontenta pri podgotovki specialistov v predmetnoj oblasti «iskusstvo»: jelektronnyj zhurnal. Moskva, 2018. S. 80 – 81. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/nagaeva_77-82.pdf
7. Rustamova Ju.F., Pugacheva E.Ju. Formirovanie chert vtorighnoj jazykovoj lichnosti (VJaL) pri obuchenii tureckomu jazyku s pomoshh'ju autentichnyh kinomaterialov: Nauchnyj Al'manah Central'nogo Chernozem'ja. 2022. № 1-6. S. 228.

8. Solov'ev V.P., Pereskokova T.A. Organizacija uchebnogo processa dlja povyshenija kachestva obrazovanija. Vysshee obrazovanie segodnja. 2014. № 10. S. 2 – 6.
9. Hutorskoj A.V. Didakticheskaja jevrstika: Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija. M.: Izd-vo MGU, 2003. 416 s.
10. Chichilanova S.A., Nesterova S.A. Osobennosti tehnologii "perevernutyj klass" v processe obuchenija inostrannogo jazyka. Gumanizacija obrazovanija. 2018. № 3. S. 104 – 108.
11. Baker J.W. "The 'Classroom Flip": Using Web course management tools to become the Guide by the Side." In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning. 2000. P. 9 – 17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville
12. Dale E. Audiovisual methods in teaching (3rd ed.). New York: Dryden Press, 1969.
13. King Alison. From sage on the stage to guide on the side. College Teaching. 1993. № 41 (1). P. 30 – 35.

*Rustamova Yu.F., Lecturer,
Institute of International Economic Relations*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY “FLIPPED CLASSROOM”: A TAILORED COURSEBOOK

Abstract: the article is dedicated to the necessity of creation of specialized course books, tailored for the innovative pedagogical technology “flipped classroom”. The author raises the question of the expediency of such a coursebook and its positive potential for both sides of the pedagogical process. Such relevant characteristics as personal-oriented technology, creativity, constructivity of the educational process turn every student into an active participant out of a passive recipient; and every teacher – into a kind coach out of a vindictive penalty. The article dwells on the periods of establishment of the discussed academic approach. The theoretical theses’ study includes a vast material, based on key ideas of integrative linguistics and pedagogy. The article presents information on the use of all theoretical theses in practice. The undertaken research lets identify the following positive outcomes; speedy acquiring of the studying program; maximum efficiency of the time, dedicated to off-line studies at the expense of practice-oriented classroom tasks; use of virtual classes, letting the teacher be in constant contact with the student during the whole period of new material acquiring – despite the speed difference among the classmates. The author makes clear, that short videos’ usage, given as homework, lets minimize the quantity of “lagging behind” students. This trend fully meets the requirements, put forward to the educational system, where individualization in learning is the key aspect of the whole process. Also, taking into account the psychological component of the learning process, the atmosphere of success created by the reduction of the number of “underachievers” will favorably affect students’ motivation for the subject – in our case, that is foreign language study.

Keywords: innovative pedagogical technology “flipped classroom”, person-oriented educational technologies, productive type of educational paradigm, language personality, map of the world, virtual class

*Тимофеева Ю.А., старший преподаватель,
Псковский государственный университет*

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Аннотация: в данной статье анализируется применение обучающих фонетических игр при постановке, а также автоматизации звуков, как одна из возможных форм закрепления приобретенного произносительного навыка при обучении русскому языку как иностранному. Целью исследования является поиск эффективных обучающих фонетических игр с точки зрения целесообразности их применения на начальном этапе обучения произношению в разных возрастных и этнических группах. В ходе исследования, посвященного отбору и способам применения фонетических игр для детей и взрослых, установлено, что данное средство обучения является оптимальным при организации обучения русскому языку на начальном этапе формирования нового произносительного навыка, способствует полноценному формированию механизмов восприятия и воспроизведения звуков изучаемого иностранного языка и преодолению фонетической интерференции. Материалы исследования могут послужить основанием для более детального анализа и классификации обучающих фонетических игр при обучении иностранцев русскому языку, что определяет теоретическую значимость работы. Практическое применение полученные результаты найдут при создании компьютерных обучающих фонетических игр или мобильных приложений как дополнительного дидактического материала, оптимизирующего процесс обучения иностранцев русскому произношению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонетические игры, произносительный навык, фонетическая интерференция, начальный этап обучения, компьютерные обучающие игры

Методика обучения русскому языку как иностранному включает в себя фонетический раздел, целью которого является исследование и разработка приемов формирования произносительных навыков, обеспечивающих овладение восприятием и воспроизведением русских звуков, а также преодоление возможного отрицательного явления фонетической интерференции.

В первом случае, основная проблема заключается в создании произносительного образа звука русского языка и его закрепление с использованием различных методов и приемов работы.

В случае фонетической интерференции сложность процесса формирования произносительного навыка изучаемого языка обусловлена смешением звуковых систем двух языков, как на сенсорном, так и на моторном уровнях, что как следствие вызывает перенос характерных особенностей звучания звуков родной речи в новую систему произношения [2, с. 171].

Существенной методической поддержкой в процессе изучения русского языка как иностранного может стать использование игровых форм предъявления фонетического материала на практических занятиях. Такой интерактивный метод работы, как игра, является своеобразной мотивационной составляющей процесса обучения, как в детском возрасте, когда она является ведущим видом деятельности ребенка, так и во взрослом периоде развития при условии ее ориентированности на определенную цель обучения и итоговый результат.

На начальном этапе обучения произношению (например, на вводно-фонетических курсах) для людей разного возраста, этнической принадлежности, а также уровня подготовки в общепринятых методических пособиях (И.С. Милованова, Н.Б. Карванова, Т.Н. Макарова, Н. Битехтина, В.Н. Климова) рекомендованы фонетические упражнения, которые предусматривают не только сегментарную структуру произношения изучаемого звука, но и суперсегментарные признаки, такие, как темп, ритм, мелодика и др.

В существующих методиках преподавания иностранных языков часто используются термины «игровые задания» (при этом предполагается возможность трансформации любого предложенного задания в игровое, например, с элементом состязательности) и «игровая оболочка», под которой понимается некая игровая форма, наполненная педагогом различным творческим содержанием [5, с. 111].

Главными условиями применения представленных игровых форм становятся следующие:

1. Игра должна строго соответствовать предложенной тематической составляющей.
2. Игра используется и как наглядное средство подачи материала, и как составная часть тренировки произносительного навыка.
3. Желательно проводить игру и для закрепления изученного материала.
4. Обучающиеся должны иметь желание участвовать в игре.
5. Игра должна быть тщательно продумана, подготовлена и организована педагогом.

б. В игре должен быть предусмотрен итоговый результат, приз или возможность переиграть ее в перспективе.

Основным же условием применения игры, как метода обучения, становится ее соответствие той цели и задачам, которые были поставлены при организации обучения [3, с. 75].

Особого внимания требует термин «обучающая игра», как целенаправленно организованное ситуативное задание на тренировочных занятиях, целью которого служит неоднократное повторение образца, в нашем случае – речевого. Это делает игру максимально полезной для формирования нового речедвигательного стереотипа неродного языка [1, с. 166].

При овладении произносительными навыками, обучающая фонетическая игра может стать эффективной составляющей процесса преподавания русского языка как иностранного. По мнению И.С. Миловановой [4] характерной трудностью при изучении нового языка становится овладение звуковой стороны речи, ее артикуляционной и перцептивной составляющей, а предлагаемая ей система фонетических игр, помимо функции закрепления нового произносительного навыка, несет и терапевтическую нагрузку, такую, как снятие психологического напряжения и обеспечение максимальной степени активности речевой деятельности на неродном языке.

Использование фонетических игр подразумевает выполнение ряда задач, которые реализуются тремя этапами работы:

Первый этап работы предполагает опору на слухозрительную имитацию, т.е. выполнение фонетических заданий и упражнений с формулировкой «Послушайте и... (повторите, исправьте, скажите)». Уже здесь учитывается специфика звуковой системы изучаемого языка, а также возможный характер фонетической интерференции.

На втором этапе обучения ведущей задачей является звукобуквенный анализ в процессе сопоставительного чтения слогов, и далее слов с акустически сходными звуками. Обучающие фонетические игры на данном этапе начинаются с инструкции: «Прочитай и... (заметь, укажи, следи)» и носят рецептивно-продуктивный характер.

Третий этап формирования произносительного навыка заключается в практической отработке звуков русского языка через чтение и заучивание скороговорок, стихов, отгадывание загадок и др. Важной составляющей данного этапа является предварительная работа с лексическим строем речи.

Детальный анализ имеющихся обучающих фонетических игр предполагает условное деление их на следующие виды:

1. Фонетические игры на развитие фонематического восприятия, т.е. умения дифференцировать на слух звуки изучаемого языка (сенсорный уровень). Акустический подход в данных играх предполагает развитие слухового восприятия и имитацию звуков изучаемого языка, без его осознанного освоения. Примером фонетической игры может стать игра-звукоподражание, когда на слух необходимо определить и повторить определенный звук, либо сочетание звуков.

2. Фонетические игры на развитие навыков звукопроизношения, или артикуляционной базы звука (моторный уровень). Данный вид обучающих фонетических игр помогает поставить нормативный изолированный звук, автоматизировать его в слогах, словах, предложениях, и в конечном итоге, дифференцировать от акустически сходных звуков изучаемого языка. В качестве основных фонетических игр можно предложить артикуляционные сказки для подготовки речевого аппарата, игры на материале акустически и артикуляторно сходных звуков, чтение текстов сказок, рассказов с элементами драматизации.

3. Фонетические игры в обучении транскрипции, графического образа фиксации звука.

4. Фонетические игры (суперсегментарные) в обучении интонации.

5. Фонетические игры для автоматизации произносительных навыков.

Также фонетические игры можно классифицировать согласно ряду следующих критериев:

1. Цель фонетической игры, которая может заключаться либо в формировании перцептивных (например, игра «Хлопни, когда услышишь звук русской языка»), либо продуктивных навыков (например, игра «Звук-буква», направленная на соотнесение звука с определенной графемой).

2. Количество участников, которое определяется формой проводимого занятия (индивидуальная, парная, либо фронтальная). К индивидуальным фонетическим играм можно отнести отгадывание фонетических кроссвордов, к парным и групповым относятся игры на выбывание, например, «Найди пару».

3. Виды взаимодействия участников игры (игры-соревнования, нацеленные на сотрудничество или самостоятельное выполнение фонетической задачи).

4. Организующая функция педагога (руководящая, сопровождающая, либо в качестве участника игры).

5. Форма предъявления материала. Данный критерий предполагает наличие текстовых материалов, ребусов, пазлов и др.

6. Формой выполнения задания может стать устная, письменная и комбинированная речь. Материалом будут служить звуки изучаемого языка.

7. По типу используемых вспомогательных средств фонетические игры подразделяют на игры с использованием только языкового материала, игры с материальной (предметы) или материализованной наглядностью (изображение предметов), игры с использованием технических средств обучения (презентации аудио- и видеозаписи, приложения).

8. Использование времени. Фонетические игры могут предлагаться с целью выполнения задания в отведенный временной отрезок (например, игра «За минуту найдите...»), либо на скорость (например, игра «Кто быстрее?»).

9. Наличие элемента драматизации при проведении фонетических игр необязательно, но его наличие носит мотивационный характер, особенно при реализации ролевых игр и игр-инсценировок, когда для чистоты звучания и понимания сказанного необходимо обратить внимание на его фонетическое оформление [6, с. 471].

В настоящее время в Российской Федерации остается актуальным вопрос обучения русскому произношению с использованием компьютерных технологий как наиболее современного метода работы. Важным преимуществом компьютерной обучающей фонетической игры, в том числе в формате мобильного приложения, помимо функции упражнения, становится ее способность активно развивать «лингвистическое чутьё», вызывать эмоциональный подъем, потребность в обучении.

Вариант использования доступных компьютерных обучающих фонетических игр привлекателен тем, что основными функциями подобных программ становятся:

- информативная (заложенная информация имеет объяснительный характер, а также не исключает информационную поддержку в ходе выполнения задания);
- тренировочная (неоднократное возвращение к игровому действию позволяет закрепить полученный результат, дает неограниченную привязку по времени);
- контролирующая (оценка качества выполнения задания предполагает индивидуальный подход, обеспечивает полную объективность выполнения задания).

Для сферы преподавания русского языка как неродного все популярнее становится понятия «m-learning», т.е. мобильное образование с опорой на приложение в качестве основного или дополнительного ресурса обучения.

Обучающие фонетические игры довольно легко представить в компьютерном (мобильном) исполнении. Например, фонетическая игра «Поймай звук», имеющая своей целью развитие фонематического восприятия, может быть оформлена в следующем варианте: приложение «дает инструкцию»: «Поймай звук [p] (утрированное записанное звучание)»: обучающийся нажимает на кнопку (клавишу table) в тот момент, когда **этот** звук будет воспроизведён изолированно (следующий уровень сложности: в слогах, словах, предложениях). Следует отметить, что данные игры в мобильном исполнении доступны детям и взрослым, а также лицам с разным уровнем подготовки.

Таким образом, обобщая сказанное выше, можно сделать вывод о том, что использование фонетических игр при формировании произносительных навыков у детей и взрослых становится высокоэффективным и целесообразным в случае, когда предложенная обучающая фонетическая игра:

- правильно квалифицирована и организована;
- соответствует цели и поставленным задачам обучения;
- используется в современном формате обучения, например, в виде компьютерной обучающей игры либо мобильного приложения.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. ИКАР. 2009. 448 с.
2. Будник Е.А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Linguamobilis*. 2012. № 3 (36). С. 171 – 179.
3. Гренарова Р. Применение игр на уроках русского языка // *Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век*. М.: МПГУ. 2007. Ч. 1. С. 75 – 76.
4. Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: начальный этап обучения. М. Флинта: Наука. 2000. 160 с.

5. Федорова М.А., Чурилова И.Н. Игровые методы как средство оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ взрослой аудитории // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. № 6. С. 110 – 114.

6. Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // Образовательные технологии и общество. 2016. № 2. С. 467 – 481.

References

1. Azimov Je. G., Shhukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M. IKAR. 2009. 448 s.

2. Budnik E.A. Foneticheskaja interferencija i inostrannyj akcent pri obuchenii russkomu proiznosheniju. Linguamobilis. 2012. № 3 (36). S. 171 – 179.

3. Grenarova R. Primenenie igr na urokah russkogo jazyka. Russkij jazyk kak inostrannyj i metodika ego prepodavanija: XXI vek. M.: MPGU. 2007. Ch. 1. S. 75 – 76.

4. Milovanova I.S. Foneticheskie igry i uprazhnenija: Russkij jazyk kak inostrannyj: nachal'nyj jetap obuchenija. M. Flinta: Nauka. 2000. 160 s.

5. Fedorova M.A., Churilova I.N. Igrovye metody kak sredstvo optimizacii obrazovatel'nogo processa pri obuchenii RKI vzrosloj auditoria. Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 6. S. 110 – 114.

6. Fedotova N.L., Kasatkina A.Ju. Foneticheskie igry pri obuchenii inostrancev russkomu proiznosheniju. Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2016. № 2. S. 467 – 481.

*Timofeeva Yu.A., Senior Lecturer,
Pskov State University*

PHONETIC GAMES FOR CHILDREN AND ADULTS IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION TO FOREIGNERS

Abstract: this article analyzes the use of learning phonetic games during the production and automation of sounds as one of the possible forms of consolidation of the acquired pronunciation skill when teaching Russian as a foreign language. The goal of the study is to find effective learning phonetic games in terms of their appropriateness for different age and ethnic groups at the initial stage of pronunciation teaching. According to the research dedicated to the selection and application of phonetic games for children and adults, this educational tool is optimal for teaching Russian language at the initial stage of forming a new pronunciation skill, helps to fully develop the mechanisms of perception and play of sounds of the spoken foreign language and overcoming phonetic interference. The materials of the study can serve as a basis for a more detailed analysis and classification of training phonetic games in teaching Russian to foreigners, which determines the theoretical significance of the work. The results obtained will find practical application in the creation of computer learning phonetic games or mobile applications as additional didactic material to optimize the process of teaching Russian pronunciation to foreigners.

Keywords: Russian as a foreign language, phonetic games, pronunciation skill, phonetic interference, the initial stage of learning, computer-learning games

*Ван Шусянь,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: *актуальность:* развитие у иностранных студентов навыков и умений в области устной и письменной речи способствует развитию способностей в других видах речевой деятельности, что подтверждает важность изучения письма на уроках русского языка как иностранного. Формирование коммуникативной компетенции заставляет обращаться к новым формам, методам обучения, новым технологиям в образовательном процессе.

Целью исследования является изучение формирования лексикографической компетентности иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному.

Методы исследования. Основным методом исследования явился метод диагностического исследования, приемами которого являются наблюдение, тестирование, устный опросы. Этот метод позволяет рассматривать естественный учебный процесс в конкретной системе обучения. А также беседы с преподавателями-предметниками и педагогическое наблюдение на занятиях по профессионально ориентированному чтению.

Результаты статьи. В статье рассматриваются основные аспекты формирования лексикографической компетентности иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному. Статья посвящена обзору типичных ошибок студентов на начальном этапе обучения письменной речи. В работе выделены некоторые трудности, с которыми студенты могут столкнуться, а также приведены примеры упражнений по их преодолению. Делается вывод о том, что овладение лексическим навыком является предпосылкой к освоению всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, письма, чтения.

Практическая значимость результатов статьи. Данная статья может послужить основой для дальнейшего исследования в области формирования лексикографической компетентности иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, письменная речь на начальном этапе, методика преподавания русского как иностранного

Введение

В настоящее время система образования на территории Российской Федерации претерпевает значительные изменения, новшества также касаются и процесса применения образовательных методик при преподавании русского языка, в качестве зарубежного [1]. Исходя из структурных особенностей русского языка, для наиболее подлинного изучения необходимо пройти широкое, многоступенчатый процесс обучения, что будет построено исходя из структурных особенностей каждой, отдельно взятой личности [6].

Письменная грамотность является одним из основополагающих критериев по изучению языка. Именно с данного аспекта необходимо начинать процесс изучения грамматических и пунктуационных основ [11].

Исходя из программы по обучению иностранных студентов, результатом должен стать целый комплекс профессиональных навыков, которые обучающийся сможет применять на практике для повседневного общения в социуме, владения разными стилями речевого изложения информации, а также навыками речевого этикета [1]. Именно коммуникативный сформированный навык будет являться непосредственной целью изучения русского языка, что структурно состоит из тех навыков, что были перечислены выше. Обучающийся должен также уметь строить смысловые тексты, вне зависимости от обстановки, понимать речевые и структурные особенности русского языка [7].

Необходимым условием для построения различного рода собственных высказываний является овладение достаточным объемом лексических и грамматических единиц. Решение коммуникативных задач на иностранном языке невозможно без знания его грамматической структуры, усвоение которой, в свою очередь, происходит на основе знакомой лексики. Отсюда вытекает важность и актуальность проблемы формирования лексико-грамматической грамотности при обучении русскому языку как иностранному [8].

В современных социокультурных условиях, когда избыток информации, возрастающей ежедневно и непрерывно, оказывает подавляющее действие на обучающихся, прежде всего, на их желание и возможности проявления творческого потенциала в учебно-познавательной деятельности, а также способность к ориентации в информационном потоке возникает необходимость поиска и использования новых подходов к обучению.

Применяемые методы

В данной работе в основном применялся метод анализа диагностического учебного процесса, в результате выводов которого, можно сделать выводы по данной исследовательской работе. Сам метод представлен целым комплексом мер, что включает такие как, анализ, опрос, и процесс письменного тестирования. Благодаря использованию данных технологий, были сужены рамки исследования до необходимых, а также определены наиболее важные элементы. Для правильной интерпретации полученных данных, был изучен целый комплекс научной литературы, с комментариями действующих педагогических работников.

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования

Основная цель всей программы обучение- это формирование навыков, что способствуют свободной речи, а также письму. Особо важно, чтоб обучаемый сформировал не только сами компетенции, но и выработал навыки по правильному использованию их, благодаря чему он будет являться полноправным членом общества. Каждая социальная группа, общество имеет свой перечень правил и норм, это могут быть как нормы поведения, так и нормы лексики. Исходя из этого, важным является процесс формирования навыка коммуникации, тем самым субъект отношений будет иметь налаженный контакт с другими членами той или иной социальной группы [9]. Не менее важным навыком является и соблюдение нормы этикета. Этикет по своему определению подразумевает целый комплекс определенных знаний: культурные и национальные особенности правила культурного поведения и так далее. Каждый субъект общества должен подчиняться этим правилам, так как он сосуществует с другими членами общества. Для того, чтобы соблюдать правила этикета, необходимо выработать навык «социальной дистанции», т.е. выбирать правильный тембр голоса, не причинять вреда человеку, не затрагивать психоэмоциональное состояние гражданина. Именно этими навыками и должны обладать иностранцы, познающие нормы русского языка [4]. Формирования навыков правильной лексики, безусловно, занимает одно из важных мест в научении русскому языку. Так как именно после практического применения языка в процессе общения, возможно начать постигать навыки грамматики. Наиболее продуктивной деятельностью по формированию должного лексического аппарата являются задания, в ходе которых учащиеся запоминая те или иные предложения при многократном повторении выученных сочетаний слов [5]. Важно, чтоб в данном процессе учащийся осознанно подходил к запоминанию, для этого преподавателю необходимо выработать у иностранца правильную интонацию, тембр и навыки применения языковых жестов [6].

Для формирования всех навыков, что были перечислены выше, стоит уделить должное внимание системе обучения: ее структурным элементам. Ведь только при их комплексной связи, полученные знания останутся реальным смысловым новообразованием [12]. Именно исходя из этого, каждое занятие должно проходить для иностранца осознанно, только через навыки правильно-поставленной фонетики и интонации, учащийся будет способен наиболее подлинной быть включенный в социум. Эксперты считают, что если иностранец при выборе тех или иных речевых оборотов без проблем изъясняется многосложной русской речью, то он может свободно общаться с исконными представителями языка. [13]. Формированию многосложной речи способствуют разнообразные упражнения, что направлены на обогащения словарного запаса учащегося [7].

Основными авторами по данной проблеме стали Надежда Ивановна Гез, Алексей Алексеевич Леонтьев, Игорь Владимирович Рахманов и многие другие отечественные специалисты. Благодаря их труду, были составлены учебники, методические рекомендации, сборники по лексике, что используются при обучении иностранных студентов. При соблюдении составленной программы ученик освоит должные навыки письма и говорения, последний из которых является наиболее важным, так как позволяет коммуницировать с обществом [15].

Навыки говорения и письма иностранцу необходимо применять как можно чаще на практике. Так как процесс диалога сложен, ведь необходимо учитывать не только лексику и грамматику, но и личностные особенности собеседника. Иностранец должен проанализировать собеседника, исходя из полученных данных выбрать правильный стиль общения, подобрать наиболее уместные речевые обороты. Для реализации этих и многих других целей, иностранцу необходимо как можно чаще практиковаться и посещать занятия по развитию речевого аппарата. Приоритетной целью данных занятий будет являться факт, при котором ученик сможет говорить с любым собеседником. Немалую роль в данном процессе отводится преподавателю, ведь именно благодаря нему, иностранец будет вызывать в своем сознание должный уровень коммуникации. Учитель должен иметь максимальный контакт с учеником, так как навыки, отработанные в ходе занятия, в дальнейшем будут применены и на практике, а от качества занятий, непосредственно зависит уровень общения ученика с русско-говорящим обществом [16].

Навыки письма также особо необходимы для участия в жизни общества. Так, ученик должен уметь не только письменно закреплять свои собственные слова, но и безошибочно отражать в письменном виде

выражения собеседников. Наиболее успешным является тот учащийся, что может выражать свои мысли свободно на письменном носителе, примером является процесс написания сочинения. В сочинении иностранец не только демонстрирует навык письма, но и показывает уровень пунктуационной и орфографической грамотности [1].

Для достижения навыка написания сочинения необходимо прежде всего научить учащегося писать маленькие осмысленные тексты. Это особо важно, так как одним из испытаний в ходе экзамена является сочинение другу на выбранную тему. Именно поэтому учителя проводят дополнительные занятия, направленные на написание писем.

Большую роль стоит отвести работе со словарем, где учащийся может не только пополнить свой словарный запас, но и возместить проблемы, возникшие в ходе недостаточной коммуникации или же низкого уровня выполненных упражнений. Стоит уделить акцент иностранцев на то, что лексика представляет собой десятки тысяч слов и выражений. Не стоит способствовать формированию у учащегося определенного клише фраз и слов.

Для наиболее продуктивного процесса формирования лексики необходимо как можно чаще включать иностранца в коммуникацию. Таким образом навыки, полученные на занятиях, будут закрепляться в продуктивном плане. Важно, чтоб в общении были употребленные разные по структуре, стилистике слова и выражения. Это способствует интуитивному запоминанию в памяти, и позволит применять их на практике.

Компетенции лексического характера являются наиболее важной частью в процессе обучения иностранцев. Рассмотрим применяющиеся методы по развитию навыков лексического характера более подробно:

Одним из важным упражнений является систематическая работа со словарем. Именно правильно подобранный словарь расширяет словарный запас, а также повышает уровень как письменной, так и устной речи, например, формирования навыка по правильной постановке ударений.

Особой популярностью пользуются упражнения с использованием языковых карточек. При их применении у ученика работает сразу несколько областей памяти. Также карточки могут иметь рисунки исторического, культурного и национального характера, что благоприятно влияет на формирование необходимых навыков.

Некоторые области русского языка даются ученикам особо тяжело. Именно поэтому используется групповое или сетевое обучение. Оно подразумевает изучение сразу комплекса слов и речевых оборотов на проблемную тему. Данный метод носит название «Mindmaps». Его часто применяют как при групповых, так и при индивидуальных занятиях.

Следующим методом является использование стихотворных форм и рифм для заучивания материала. Так, ученик запоминает особенности построения текста, нормы постановки ударения и смысловые интерпретации автора. Благодаря многократному повторению иностранец понимает факторы формирования и построения простого или сложного предложения. В стихотворениях он может ознакомиться с культурными особенностями и национальными обычаями. Так как данный вид деятельности является творческим, то благодаря применению его, учитель может определить интеллектуальный и творческий уровень отдельных учеников. Кроме того, данный вид деятельности предоставляет большую личностную свободу, что положительно скажется на учащихся, трудно-переносающих авторитарный стиль педагогики.

Эффективным способом обучения педагоги называют деловую и ролевою игру, в ходе которого переключается внимание, а материал усваивается с легкостью и простотой. Кроме того, в ходе игры, ученики учатся правильно коммуницировать друг с другом, применять на практике полученные навыки.

На мой субъективный взгляд наиболее интересным и неизученным с методической точки зрения является метод ассоциаций. Он является приоритетным при изучении иностранного языка в ряде ведущих стран, однако в отечественной литературе не рассмотрен подробно.

Стоит сделать вывод о том, что применение описанных методов и технологий благоприятно сказывается на учебном процессе иностранца, а также способствует увеличению уровня познавательного интереса к языку и процессу коммуникации с его носителями в целом.

Дискуссии по исследуемой проблеме

Письмо является одним из четырех видов речевой деятельности, который постигается студентами, изучающими русский язык как иностранный.

На начальном этапе процесс обучения чтению и письму происходит параллельно. Студенты учатся складывать буквы в слова и воспроизводить материал в виде слов, предложений, текстов. Здесь ученикам предстоит познакомиться: 1. с графикой изучаемого языка, 2. с правилами орфографии, 3. научиться создавать текст определенного жанра по моделям [1].

На этапе овладения графикой русского языка студенты знакомятся с печатными и прописными буквами русского алфавита, с правилами чтения некоторых сочетаний букв и осваивают их. Например, узнают, что

буквосочетание *сч* даёт звук [щ] (как в слове *счастье*), а буквосочетание «тст» читается как [ц] (как в слове «детство»).

Процесс освоения печатных и прописных букв может осуществляться параллельно. Такой подход к овладению графикой русского языка может быть связан с необходимостью преподавателя использовать прописные буквы во время урока (например, при написании текстов на доске). В этом случае студенты осваивают прописные буквы для облегчения коммуникации, но также имеет место быть и практическая цель: для учеников, владеющих русским курсивом, появляется возможность чтения записок, писем, открыток и даже комиксов на русском [19]. Но обучение прописным буквам может начаться и уже после того, как студенты освоили графику и правила чтения печатных букв, чтобы сделать данный процесс легче для понимания. Некоторые преподаватели отказываются от обучения прописным буквам совсем, поскольку это не отвечает целям обучения англоговорящих студентов. Аргументом против обучения курсиву часто становится отсутствие использования прописных букв студентами в их родном языке.

В таком случае необходимо ориентироваться на потребности учеников, готовность и мотивацию к изучению курсива, темп овладения печатными буквами, общую продолжительность курса. Более того, важно учитывать дальнейшие форматы обучения студентов. Так, например, учащиеся, которые платинируют продолжить обучение в ВУЗе на русском языке и будут вынуждены вести конспекты лекций, необходимо овладеть курсивом, чтобы далее быстро вести записи.

На этапе овладения графикой русского языка у англоязычных студентов могут возникнуть графические, орфографические, грамматические и речевые ошибки.

На уровне графики наиболее частотные ошибки связаны с похожим написанием таких букв как *Rr* и *Яя*, *Nn* и *Ии*, *Vv*, *Вв* и *Бб* и некоторых других. В данном случае необходимо уделить отдельное внимание этим буквам, выявить повторяющиеся ошибки и отработать написание трудных букв и их сочетаний. Для этого могут быть использованы прописи и разные виды диктантов. Например, учитель диктует слова или буквы, а ученик записывает их [2].

Другой вид ошибок, возникающий на уровне графики, это неправильная запись слов в процессе письма. Например, ученик хочет написать слово «говорит», а пишет «говорет», так как буква *Ee* в английском языке передаёт в закрытом слоге звук [и] или при необходимости написать слово «положил» напишет «роложил», поскольку звук [п] в английской графике обозначается буквой *Pp*. Для устранения такого рода ошибок также необходимо обращаться к словарным диктантам и упражнениям на подстановку.

Грамматические ошибки – наиболее распространённый вид ошибок среди англоговорящих студентов, поскольку русский язык обладает широким набором флексий, не характерных для английского языка [20]. Так часто студенты не используют или неверно используют падежные окончания, формы личных местоимений и т.д., например, «Я был в Москва» вместо «Я был в Москве» или «У её есть» вместо «У неё есть» [3].

К типичным речевым ошибкам англоговорящих студентов можно отнести использование словосочетания «один день» вместо «однажды», появляющееся в результате дословного перевода английского словосочетания «one day». В данном случае необходимо обращаться к словарным диктантам как к форме отработки данного вида ошибок.

Другой частотный вид ошибок – это орфографические [4] ошибки или ошибки в правильных написаниях орфограмм. Например, «сонце» вместо «солнце», «жыть» вместо «жить». Отработка как грамматических, так и орфографических ошибок может осуществляться с помощью различных упражнений: нахождения и определения грамматической формы в изолированных предложениях или целых текстах, подстановка правильной грамматической формы в словосочетаниях или предложениях, перевод на изучаемый или родной язык предложений с тренируемой формой, составление предложений по подстановочной таблице, задания на трансформацию, пересказ с опорой на текст и использованием изучаемой формы и так далее.

Изначально, для формирования навыка осознанного письма, иностранец должен познакомиться со структурой письма, так как она частично может отличаться от других мировых стандартов. В данном процессе важна практика, на первых занятиях студенты разбираются с разными типами и темами для письма, на последующих начинают практиковаться непосредственно в самом написании.

Ознакомимся с одним из упражнений, что поможет студенту практиковать навык письма. Основная цель занятия – это непосредственно подготовка иностранного студента к итоговому экзамену. Задачей занятия является знакомство студента с разновидностями письма, а также правил оформления, заполнения и стилистики написания.

Особенности построения упражнения «Письмо».

Перед началом упражнения преподаватель должен заинтересовать студентов, говоря о том, что письмо – это не только процесс написания буквенных символов на бумаге, а также и цифровой вариант, например,

смс в социальной сети или ином мессенджере. После вступительной части учитель задает ряд вопросов иностранным студентам. Эти вопросы определяются преподавателем самостоятельно, и в основном состоят из мнения иностранца о письме в России, характере, содержании его будущего письма.

В основном задание направлено на выработку навыка по правильной интерпретации устной речи в письменную. Само упражнение начинается с задания, где учащиеся должны сопоставить цифровые значения с письменным названием, что наглядно демонстрируется на рис. 1.

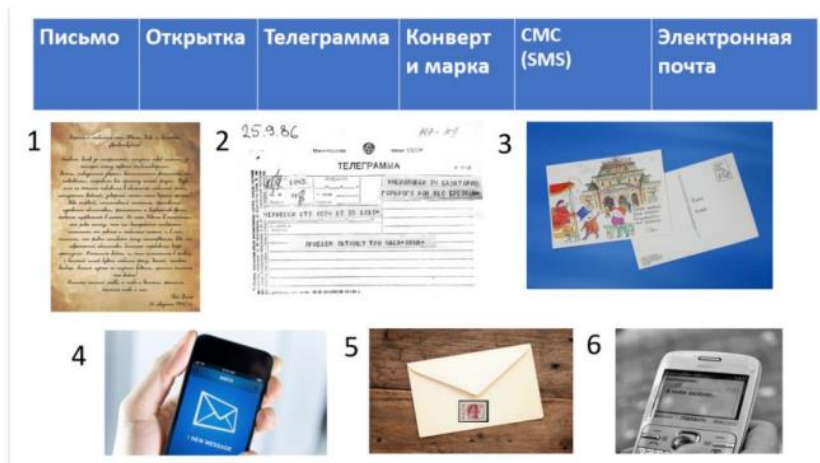


Рис. 1. «Сопоставьте рисунки» (задание №1)

Основная цель данного вида деятельности - отработка навыка аргументации и составления доказательной базы при изложении своей точки зрения.

Следующим учебным видом деятельности яв-

ляется ознакомления учеников с правилами оформления тех или иных видов писем. В данном случае на иллюстративном материале представлен конверт (рис. 2).



Рис. 2. Отработка навыков оформления видов писем

Непосредственно после получения навыка о правилах заполнения писем, студенты начинают отработку приобретенный навык на практике. Важным занятием является работа с содержанием письма. Так, студенты читают письмо и пытаются понять его содержательную основу, главную мысль. Особо важно, чтоб ученики обращали пристальное внимание на навыки пунктуации, правила оформления заглавных букв и прочиз факторы. После прочтения учитель задает ряд вопросов ученикам, нацеленных на определения правильной интерпретации содержания письма.

В заключении, данном упражнении ученикам, предлагается написать диктант по прочитанному письму. Учитель читает письмо, а студенты пишут материал с соблюдением всех основ русской письменной речи. В данном упражнении отрабатывается не только навыки письма, но и тренируются навыки аудирования.

Для рефлексии ученика предлагается выполнить домашнее задание, что направлено на актуализацию полученных знаний. Для помощи в выполнении задания, учащимся предоставляется клише написания письма (рис. 3).

Здравствуй, дорогой друг! / Привет, (имя).
 Спросите друга, как его дела, что он делает, как живёт его семья.
 Напишите другу о себе.
 а) Где вы сейчас живёте? Расскажите о стране / городе.
 б) Что вы учите, где учитесь? Расскажите об университете, русском языке, преподавателях.
 в) Что вы делаете в свободное время? Куда и с кем ходите?
 Пригласите друга в гости.
До свидания!

Твой друг (имя) / Твоя подруга (имя)

Рис. 3. Клише написания письма

Цель данного упражнения не только актуализация знаний, полученных на уроке, но и подготовка ученика к будущему экзамену. Выполненное письмо оценивается по нескольким критериям: объем письма не менее 20 предложений, речь изложена четко, логические ошибки в повествовании отсутствуют, соблюдены нормы пунктуационной и орфографической нормы.

Урок, описанный выше предполагает закрепление всех ранее изученных материалов, а также актуализацию навыков, что потребуются при выполнении экзамена. Задействуются все виды речевого аппарата, что позволит благополучно сдать иностранным студентам экзамен.

Заключение. Процесс отработки навыков письма является неотъемлемой основой для подлинного овладения навыком лексического аппарата. При правильных навыках письма студент сможет выполнять такие виды деятельности как аудирование, говорение, цитирование. Учащийся будет полностью включен в процесс коммуникационной деятельности, так как имеет общее представление

о культурных и национальных особенностях русского языка в целом. Важным является тот факт, что для начала изучения языка, необходимо максимально включить студента в процесс реального общения, так как происходит научение навыкам этикета, делового общения, правильному выражению свои мыслей при помощи интонации и так далее [6].

Также хотелось бы обратить внимание, что обучение письменной речи на начальном этапе происходит от простого к сложному. По мере освоения студентами нового материала, увеличивается объем и сложность составляемых текстов. На последующих этапах также происходит усложнение материала. На каждом подэтапе необходимо уделять внимание возникающим ошибкам и прорабатывать их с учетом родного языка студентов.

Ограничения исследования. Автором был применен предметно-смысловое ограничение, изучив определенную проблему, но сузив свои возможности путем установления предмета исследования.

Литература

1. Айвазян О.О., Вязовецкий Л.А. Особенности знаний и навыков телефонного этикета как фактора развития речевой культуры общества в современном социокультурном пространстве // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 14 мая 2019 года. Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. 2018. Т. 1. С. 16 – 18.
2. Басова А.В. К вопросу о письменной и устной речи в обучении иностранному языку // Language. Культура. Образование: сборник материалов международной научной конференции «Чтения Ушинского». Ярославль. 2006.
3. Бродзели А.О. Художественная литература в обучении РКИ (методические рекомендации) // Университетские чтения – 2017: материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2017. С. 92 – 97.
4. Вильданова Н.Г., Имаева Э.Ш. Формирование межкультурной коммуникации в условиях толерантности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-7. С. 47 – 54.
5. Гардези А. М. Обучение иностранных учащихся письму и письменной речи // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в вузах: материалы Международной научно-методической Интернет конференции. 2013. 364 с.
6. Ефремова М.А., Королева И.А. Нестандартный урок грамматики русского языка как иностранного (в методическую копилку преподавателя РКИ). Волгоград, 2018. С. 60 – 70.

7. Зорина В.В. Формирование навыка русского речевого этикета иностранных слушателей СИБЮИ МВД России (опыт высшей школы) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 7 (75). С. 92 – 96.
8. Кувшинова Г.П. Деловой разговор по телефону: этические нормы речевого общения на английском языке в типичной ситуации // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 74-4. С. 30 – 33.
9. Курьянова С.А. Особенности обучения русскому языку как иностранному без опоры на язык-посредник или родной язык учащихся // Научный форум: Педагогика и психология: сборник статей по материалам VI международной научно-практической конференции. М.: Изд-во «МЦНО», 2017. С. 28 – 34.
10. Михеева Л.Н. Обучение иностранных граждан русскому языку в контексте диалога культур // Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: материалы национальной научно-практической конференции, Иваново, 5-8 февраля 2019 г.: в 2-х ч. Иваново: Ивановский государственный университет, 2019. Ч. 2. С. 278 – 284.
11. Мусаелян И.Ф. Формирование и контроль лексико-грамматической грамотности в неязыковом вузе // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 4. С. 138 – 142.
12. Пугачев И.А. и др. Обучение иностранцев русскому языку и культуре речи в аспекте сопоставительного метода / Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина // Технология. Дизайн. Искусство: монография. Москва: Российский университет дружбы народов, 2021. 158 с.
13. Орлова Н.А., Федотова И.Б. Традиционные и новые подходы к обучению аудирования в аспекте РКИ // Университетские чтения – 2017: материалы научно методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2017. С. 106 – 110.
14. Понкратова Е.М., Коберник Л.Н., Омельянчук Е.Л. Коммуникативные игры при изучении русского языка как иностранного // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 101. URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26553> (дата обращения: 24.04.2022)
15. Прохорова А.А. Академическое многоязычие: стратегия на будущее. Кострома, 2017, 121 с.
16. Рачеева Т.В. Обучение русскому языку студентов-иностранцев как особой социологической группы // Русский язык в поликультурном мире: сборник.
17. Стурикова М.В. Обучение студентов-иностранцев русскому языку посредством применения компетентностного подхода // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2018. № 7. С. 158 – 165.
18. Сычева Л.В. Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2015. № 4 (18). С. 102 – 106.
19. Трушкина И.А. Обучение русскому языку студентов-иностранцев // Уральская горная школа – регионам: сборник докладов Международной научно-практической конференции, 09-18 апреля 2018 года / ответственный за выпуск Н.Г. Валиев. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный горный университет». 2018. С. 907 – 908.
20. Чубуков А.В. Коммуникативно-ориентированное обучение русскому языку студентов-иностранцев // Современное образование: теория и практика: коллективная монография. Уфа: Изд-во «Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2017. С. 366 – 373.

References

1. Ajvazyan O.O., Vyazoveckij L.A. Osobennosti znaniy i navykov telefonnogo etiketa kak faktora razvitiya rechevoj kul'tury obshchestva v sovremennom sociokul'turnom prostranstve. Integrirovannye kommunikacii v sporte i turizme: obrazovanie, tendencii, mezhdunarodnyj opyt: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 14 maya 2019 goda. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma. 2018. T. 1. S. 16 – 18.
2. Basova A.V. K voprosu o pis'mennoj i pis'mennoj rechi v obuchenii inostrannomu yazyku. Language. Kul'tura. Obrazovanie: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «CHte-niya Ushinskogo». Y Aroslavl'. 2006.
3. Brodzeli A.O. Hudozhestvennaya literatura v obuchenii RKI (metodicheskie rekomendacii). Universitetskie chteniya – 2017: materialy nauchnometodicheskikh chtenij PGU. Pyatigorsk, 2017. S. 92 – 97.
4. Vil'danova N.G., Imaeva E.S.H. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikacii v usloviyah tolerantnosti. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 56-7. S. 47 – 54.

5. Gardezi A. M. Obuchenie inostrannyh uchashchihsya pis'mu i pis'mennoj rechi. Problemy i perspektivy podgotovki inostrannyh studentov v vuzah: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy Internet konferencii. 2013. 364 s.
6. Efremova M.A., Koroleva I.A. Nestandartnyj urok grammatiki russkogo yazyka kak inostrannogo (v metodicheskuyu kopilku prepodavatelya RKI). Volgograd, 2018. S. 60 – 70.
7. Zorina V.V. Formirovanie navyka russkogo rechevogo etiketa inostrannyh slushatelej SIBYUI MVD Rossii (opyt vysshej shkoly). Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2020. № 7 (75). S. 92 – 96.
8. Kuvshinova G.P. Delovoj razgovor po telefonu: eticheskie normy rechevogo obshcheniya na anglijskom yazyke v tipichnoj situacii. Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2021. № 74-4. S. 30 – 33.
9. Kur'yanova S.A. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu bez opory na yazykposrednik ili rodnoj yazyk uchashchihsya. Nauchnyj forum: Pedagogika i psihologiya: sbornik statej po materialam VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M.: Izd-vo «MCNO», 2017. S. 28 – 34.
10. Miheeva L.N. Obuchenie inostrannyh grazhdan russkomu yazyku v kontekste dialoga kul'tur. Rossijskij universitet v neustojchivom mire: global'nye vyzovy i nacional'nye otvety: materialy nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ivanovo, 5-8 fevralya 2019 g.: v 2-h ch. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 2019. CH. 2. S. 278 – 284.
11. Musaelyan I.F. Formirovanie i kontrol' leksiko-grammaticheskoy gramotnosti v neyazykovom vuze. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19, Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2011. № 4. S. 138 – 142.
12. Pugachev I.A. i dr. Obuchenie inostrancev russkomu yazyku i kul'ture rechi v aspekte sopostavitel'nogo metoda / Rossijskij gosudarstvennyj universitet im. A.N. Kosygina. Tekhnologiya. Di-zajn. Iskusstvo: monografiya. Moskva: Rossijskij universitet druzhby narodov, 2021. 158 s.
13. Orlova N.A., Fedotova I.B. Tradicionnye i novye podhody k obucheniyu audirovaniya v aspekte RKI. Universitetskie chteniya – 2017: materialy nauchno metodicheskikh chtenij PGU. Pyatigorsk, 2017. S. 106 – 110.
14. Ponkratova E.M., Kobernik L.N., Omel'yanchuk E.L. Kommunikativnye igry pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. № 4. S. 101. URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26553> (data obrashcheniya: 24.04.2022)
15. Prohorova A.A. Akademicheskoe mnogoyazychie: strategiya na budushchee. Kostroma, 2017, 121 s.
16. Racheeva T.V. Obuchenie russkomu yazyku studentov-inostrancev kak osoboj sociologicheskoy grupy. Russkij yazyk v polikul'turnom mire: sbornik.
17. Sturikova M.V. Obuchenie studentov-inostrancev russkomu yazyku posredstvom primeneniya kompetentnostnogo podhoda. Sociokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk. 2018. № 7. S. 158 – 165.
18. Sycheva L.V. Rol' pis'ma v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Nauchnyj Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya». 2015. № 4 (18). S. 102 – 106.
19. Trushkina I.A. Obuchenie russkomu yazyku studentov-inostrancev. Ural'skaya gornaya shkola – regionam: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 09-18 aprelya 2018 goda. otvetstvennyj za vypusk N.G. Valiev. Ekaterinburg: Izd-vo «Ural'skij gosudarstvennyj gor-nyj universitet». 2018. S. 907 – 908.
20. CHubukov A.V. Kommunikativno-orientirovanoe obuchenie russkomu yazyku studentov-inostrancev. Sovremennoe obrazovanie: teoriya i praktika: kollektivnaya monografiya. Ufa: Izd-vo «Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Aeterna», 2017. S. 366 – 373.

*Wang Shuxian,
Kazan (Volga region) Federal University*

FORMATION OF LEXICOGRAPHIC COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: *relevance:* the development of foreign students' skills and abilities in the field of oral and written speech contributes to the development of abilities in other types of speech activity, which confirms the importance of studying writing in the lessons of Russian as a foreign language. The formation of communicative competence forces us to turn to new forms, methods of teaching, new technologies in the educational process.

The aim of the study is to study the formation of lexicographic competence of foreign students when teaching Russian as a foreign language.

Research methods. The main method of research was the method of diagnostic research, the techniques of which are observation, testing, oral interviews. This method allows us to consider the natural learning process in a specific learning system. As well as conversations with subject teachers and pedagogical supervision in professionally oriented reading classes.

The results of the article. The article discusses the main aspects of the formation of lexicographic competence of foreign students when teaching Russian as a foreign language. The article is devoted to the review of typical mistakes of students at the initial stage of learning writing. The paper highlights some difficulties that students may face, as well as examples of exercises to overcome them. It is concluded that mastering a lexical skill is a prerequisite for mastering all types of speech activity: speaking, listening, writing, reading.

Practical significance of the results of the article. This article can serve as a basis for further research in the field of formation of lexicographic competence of foreign students when teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian language teaching as a foreign language, written speech at the initial stage, methods of teaching Russian as a foreign language

*Курданова Х.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Лоова Э.С., кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В.М. Кокова*

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается влияние мотивационной направленности на трудоустройство будущих выпускников Вуза.

К основным причинам сложностей в трудоустройстве молодежи можно отнести множество факторов. Авторы считают, что определяющим фактором является в первую очередь отсутствие положительной мотивации студентов.

В процессе обучения, положительная мотивация будет способствовать профессиональной подготовке будущих специалистов. Эффективная организация учебного процесса, включая инновационные методы и формы обучения, повысят уровень развития мотивационной сферы учащихся.

В настоящее время современные Вузы сталкиваются с определенными трудностями, связанные с трудоустройством выпускников и раскрытием их творческого потенциала. Организации также должны быть заинтересованы в привлечении перспективных выпускников вузов и удержании ценных кадров. Для решения данной проблемы, совместная работа с широким кругом предприятий и организаций будет способствовать повышению качества образования, подготовки высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда. Поэтому одним из приоритетов Вуза является развитие социального партнерства, нацеленного на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса. В соответствии с федеральными государственными стандартами и учебными планами Вуза по специальностям предусмотрено прохождение производственных и преддипломных практик студентами в организациях, деятельность которых соответствует профилю обучающихся.

Педагоги Вуза должны быть нацелены не только на успешную реализацию учебных программ, но и следить за формированием и ростом положительной мотивации студентов Вуза, поскольку, её снижение может привести к неготовности к будущей работе.

Ключевые слова: мотивация, трудоустройство, выпускник, цель, личность подрастающее поколение, учебная деятельность

Введение

Мотивационная направленность играет важную роль в трудоустройстве и социальной адаптации студентов Вуза. Своевременное проведение профориентационной работы с абитуриентами, осознанный подход к выбору профессии повлияют на формирование творческой индивидуальности будущего специалиста.

Актуальность проблемы подготовки достойных специалистов и их трудоустройства в связи с мотивацией и профессиональной направленностью очевидна. Период обучения имеет решающее значение для будущего профессионального самоопределения, и дальнейшей социализации. Мотив и цель являются важными факторами при трудоустройстве будущих специалистов. Проведённые беседы и опросы выпускников Вуза показали, что выпускники, которые осознанно и грамотно подходили к своей специальности учитывая индивидуальные возможности зачастую работают сугубо по профессии.

Научная новизна исследования состоит в том, что были определены основные положительные аспекты мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности и определены дидактические условия, которые они должны знать и применять в будущей трудовой деятельности.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в современном обществе остро стоит вопрос о трудоустройстве выпускников. Для решения этой задачи Вузу необходимо не только знание предметов и методов их преподавания, но и умение направлять свою деятельность на повышение позитивных методов обучающихся. Данное исследование будет иметь практическое значение при трудоустройстве выпускников, что повысит положительную мотивацию в учебном процессе и сформирует профессиональные качества будущих специалистов.

Обсуждение

Положительная учебная мотивация студентов занимает значимое место в профессиональной подготовке будущих специалистов. Она формируется в учебной деятельности. Студент должен оценивать свои возможности и стремиться к повышению уровня знаний в рамках Вузовской программы. Мотивационная направленность будущих специалистов требует от преподавателей создания дидактических условий, использование инновационных методов и форм обучения, осознания важности получения знаний для будущей профессиональной деятельности.

В процессе обучения, необходимо наблюдать за ростом положительной мотивации студентов, поскольку её снижение может привести к негативному отношению и неготовности к будущей работе. При мотивационной направленности будущих специалистов необходимо ориентировать их на реальный характер содержания работы, квалификацию, а не только на получение высшего образования. В настоящее время, наблюдается стремительный рост числа студентов, готовых получить два и более диплома по разным специальностям. Следует отметить, что престиж профессии для большинства молодых специалистов определяется единственным критерием – высокой заработной платой, но нельзя забывать, и тот факт, что работодателям нужны специалисты с соответствующими компетенциями, поскольку именно они определяют необходимость в этом специалисте.

Опрос, проведенный с выпускниками, подтвердил, что большинство из них ставят во главу угла финансовое благополучие, меньше внимания уделяют творческой самореализации, карьерному росту. Наблюдаются признаки мотивационных комплексов в практической деятельности выпускников. С одной стороны, внутренние мотивы связаны с творческим подходом и результатом работы, заинтересованностью профессией, материальным благополучием, стремлением к независимости. Внешние мотивы ориентированы на избежание критики со стороны руководителя или коллег, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей которые свидетельствуют о преобладании ценностей свободы. Следовательно, формирование устойчивых положительных мотивов (внешних и внутренних) будут способствовать творческому росту выпускников и самореализации в выборе профессии

Накопленный образовательный опыт подсказывает, что в современных университетах всё ещё существуют устаревшие учебные программы, присутствуют традиционные формы обучения, не отвечающие современным потребностям рынка труда, прослеживается недостаточная вовлеченность студентов в научно – исследовательскую работу, неэффективная организация производственных практик.

Повышение мотивации к будущей профессии является неотъемлемой частью формирования творческой индивидуальности будущего специалиста.

Мы считаем, если выпускник устраивается на работу не по специальности, то полученные знания, ресурсы, время, труд на образование оказываются потраченными зря. Ибо, студент приходит в Вуз не только за знаниями, но и для получения профессии, обеспечить себе достойное будущее.

В центре внимания многих учёных находятся вопросы формирования мотивации. Так, А.К. Маркова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин рассматривают мотивационное становление личности с учётом возрастных изменений в различных видах деятельности.

Профессиональную мотивация, Ефимовой О.В. рассматривается как комплекс стимулов, которые вырабатывают у обучающихся позитивное отношение к будущей профессии и обеспечивают эффективность их усвоения [4, с. 89]. Т.Д. Дубовицкая отмечает, что активизация обучения находится в зависимости от мотива и нужды индивида [4, с. 89]. Под квалифицированной ориентацией, В.А. Сластенина понимает основательное исследование квалифицированных дисциплин с целью благоприятного осуществления квалифицированных задач [8, с. 406].

По – предположению Марковой А.М., мотивы учения у студентов различаются, и подготовка к определенной деятельности осуществляется на индивидуально-личностной основе [7, с. 98].

Таким образом, разные авторы неодинаково подходят к данной проблеме, но сходятся во мнении, что выбор мотивации обусловлен социальным опытом личности.

Для формирования положительной мотивации учения и достижения поставленных целей необходимо учитывать личную заинтересованность обучаемых, что А.Н. Леонтьев называет личностным смыслом. [5, с. 98].

В образовательном процессе Вуза немаловажную роль играют оценочные компоненты, не исключая стимулирующих факторов. К ним относятся:

- создание ситуаций успеха у студентов путем поощрения инициативы, творческого труда, изобретательности и т.д.;
- выставление дифференцированных отметок за отдельные умения, знание отдельных вопросов темы (формулировка законов, правил и т.д.);
- систематическая проверка знаний и навыков на основе деления учебного материала на небольшие модули.

На стимулирующую силу оценки, как стремление действовать или знать, акцентирует своё внимание в своих исследованиях Б.Г. Ананьев [1, с. 112].

Также для трудоустройства по специальности необходимо определиться целью. С цели начинается весь организационный процесс обучения в Вузе, которая ведет студентов к конечному результату обучения.

«Цель – это ожидаемое, желаемое состояние системы, которое обязательно предполагает достижение определенного результата [2, с. 85].

Цель, как понятие ожидаемого результата влияет на выбор содержания обучения, является базой для прогнозирования результатов, условно педагогических решений, организационных форм и других средств педагогического общения, является показателем проверки и оценки проделанной работы и т.д. [1, с. 112].

Корректное и обдуманное определение цели в учебном процессе позволит систематизировать работу студентов и придаст ей структурированный и осмысленный подход.

Целенаправленная учебная деятельность современного Вуза приведёт студентов к профессиональному росту и личной самореализации.

Основная задача современного Вуза выпускать готовых специалистов, отвечающих современным требованиям и перспективам.

Решение этой ответственной задачи предполагает сотрудничество между высшими учебными заведениями и работодателями, разработки перспективных планов и соглашений, которые при максимальной координации и реализации взаимных интересов способствовали бы подготовке специалистов и удовлетворению потребностей предприятий. Инновационная деятельность Вуза должна быть направлена не только на предоставление хороших теоретических знаний, но и способствовать погружению студентов в реальную практику по специальности. Преподаватели и руководители дипломных работ должны разрабатывать инновационные образовательные программы, включающие студентов в научные и практические проекты, ориентировать содержание курсовых и дипломных работ на трудоустройство будущих специалистов.

Мы полагаем, что введение в специальность должно начинаться с первого года обучения, поскольку именно тогда у них формируется новое мировоззрение. Основной целью на начальном этапе обучения является мотивация студентов к приобретению теоретических знаний по специальности и развитие положительной внутренней мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Необходимо совместно с различными компаниями и предприятиями создавать условия для трудоустройства выпускников, систематически наблюдать за рынком труда и проводить дополнительные курсы для развития необходимых компетенций будущего высококвалифицированного работника. Безусловно, полученный теоретический объем знаний студентов находится на достаточно хорошем уровне для удовлетворения современных работодателей, но они также ожидают от выпускников наличия определенных профессиональных навыков. Нельзя не отметить, что большинство современных предприятий, уже внедрили новейшие технологии раньше университетов.

В ежегодном Послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию В.В. Путин отметил, что главный принцип – обучение на действительном производственном процессе, когда теория подкрепляет практические навыки [9, с. 65].

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Создать программу сотрудничества между работодателями и университетами, которая не только обеспечивает стажировку, но и способствует трудоустройству.

2. Участие студентов в научных исследованиях (статьи, проекты, отчёты), которые должны быть непосредственно связаны с профессией; аналитический материал для их работы должен поступать из компаний, которые участвуют в программе и являются будущими работодателями.

Таким образом, предприятие и Вуз являются гарантирующей платформой, конечной целью которой является обеспечение современного общества квалифицированными кадрами, гарантийной площадкой, конечная цель которых обеспечить современное общество достойными квалификационными кадрами.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во: ЛГУ, 1968. 336 с.
2. Афанасьев В.П. Общество: системность, познания и управление. М., 1981 432 с.
3. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 73 – 79.
4. Ефимова О.В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. № 7. С. 166 – 167.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.; Политиз- дат, 1975. 304 с.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Г. Формирование мотивации учения. М.: Педагогика, 1990. 167 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика. М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование: офиц. текст. М., 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98151/> (дата обращения: 11.11.2014)
10. Якунин В.Я. Обучение как процесс управления.: Психол. аспекты.Л.: Ленингр. ун-т, 1988. 160 с.

References

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. L.: Izd-vo: LGU, 1968. 336 s.
2. Afanas'ev V.P. Obshchestvo: sistemnost', poznaniya i upravlenie. M., 1981 432 s.
3. Dubovickaya T.D. K probleme diagnostiki uchebnoj motivacii. Voprosy psilogii. 2005. № 1. S. 73 – 79.
4. Efimova O.V. Motivacionnaya gotovnost' studentov kolledzha k professional'noj deyatel'nosti. Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarnye i psihologo-pedagogicheskie nauki. 2009. № 7. S. 166 – 167.
5. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2 t. M.: Pedagogika, 1983. T. 1. 391 s.
6. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.; Politiz- dat, 1975. 304 s.
7. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.G. Formirovanie motivacii ucheniya. M.: Pedagogika, 1990. 167 s.
8. Slastenin V.A. Pedagogika. M.: Izdatel'skij dom MAGISTR-PRESS, 2000. 488 s.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie: ofic. tekst. M., 2009 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98151/> (data obrashcheniya: 11.11.2014)
10. YAkunin V.YA. Obuchenie kak process upravleniya.: Psihol. aspekty.L.: Leningr. un-t, 1988. 160 s.

*Kurdanova Kh.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Loova E.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov*

EMPLOYMENT IN THE SPECIALTY AS A MOTIVATIONAL FACTOR IN THE LEARNING PROCESS OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: the article examines the influence of the motivational factor on the employment of future graduates of the University. Many factors can be attributed to the main reasons for difficulties in finding employment for young people. The authors believe that the determining factor is primarily the lack of positive motivation of students. During the training process, positive motivation will contribute to the professional training of future specialists. Effective organization of the educational process, including innovative methods and forms of education, will increase the level of development of the motivational sphere of students. Currently, modern universities face certain difficulties related to the employment of graduates and the disclosure of their creative potential. Organizations should also be interested in attracting promising university graduates and retaining valuable personnel. To solve this problem, joint work with a wide range of enterprises and organizations will contribute to improving the quality of education, training highly qualified specialists, competitive and mobile in the labor market. Therefore, one of the priorities of the University is the development of social partnership aimed at maximum coordination and realization of the interests of all participants in this process. In accordance with the federal state standards and curricula of the University, the passage of industrial and pre-graduate practices by students in organizations whose activities correspond to the training profile of students is provided. University teachers should be focused not only on the successful implementation of educational programs, but also monitor the growth of positive motivational orientation of University students, since its decrease may lead to unavailability for future work.

Keywords: motivation, employment, graduate, goal, personality of the younger generation, educational activity

*Люй Цзялинь, аспирант,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ

Аннотация: педагогический процесс музыкального образования с использованием дистанционной формы выступает объектом педагогического проектирования ввиду актуальности темы применения удаленного формата обучения в современных кризисных условиях развития общества. Особенно важным исследование и совершенствование дистанционного обучения становится в тех отраслях науки, где практическая составляющая обучения невозможна для изучения онлайн. Поэтому возникает соответствующий запрос на совершенствование педагогического процесса онлайн обучения с целью повышения его результативности в развитии у учащихся практических компетенций и/или их предикторов.

Педагогический процесс – это сложная многоуровневая и многокомпонентная система. Ее практическое внедрение требует обязательной детальной проработки всех ее компонентов и их логических взаимосвязей: целей, задач, методологии, средств обучения и критериально-оценочного аппарата. Поэтому обращение к проектированию педагогической модели с новыми заданными свойствами выбрано как наиболее приемлемый способ оптимизации дистанционной формы обучения музыке.

Образовательная проектная модель выступает как генеральная идея оптимизации дистанционного обучения музыке, включает в себя конкретную цель и комплексный набор элементов в их логической совокупности для достижения поставленной цели. Оценка адекватности педагогической модели производится на основании критериев ее валидности. Также в статье приведены критерии оптимальности и оптимизации, используемые в процессе педагогического проектирования.

Ключевые слова: педагогическая модель, педагогическое проектирование, оптимизация обучения, музыкальное обучение, дистанционное обучение, оптимальность, оптимизация, валидность

Современное образование сталкивается со многими вызовами, которые обуславливаются как требованиями, формирующимися в процессе развития общества, так и кризисными явлениями в мире. Одним из таких кризисов стала пандемия COVID-19, создавшая условия для обращения всех образовательных систем к дистанционной форме обучения как единственно возможному средству обеспечения непрерывности образования. В процессе экстренного внедрения дистанционной формы обучения в образовательный процесс обнаружились многочисленные проблемы и недоработки, связанные с недостаточной изученностью и апробированностью ее возможностей в достижении образовательных целей и задач, в связи с чем научное педагогическое сообщество было вынуждено обратиться к интенсивному исследованию путей оптимизации дистанционного процесса обучения.

В музыкальной педагогике оптимизация применения дистанционного образовательного формата является очень актуальным направлением ее развития. Особенности музыкальных занятий, связанные с постоянной необходимостью личного взаимодействия педагога и ученика, ставят новые задачи перед методологией музыкального образования, заключающиеся, в первую очередь, в совершенствовании применения дистанционной формы обучения посредством выбора наиболее приемлемых и эффективных педагогических подходов, методов, приемов и средств в удаленном формате.

Ю.К. Бабанский высказывал следующее мнение: «Оптимизация немыслима без системного подхода в обучении и воспитании» [1, с. 12]. Для целей оптимизации дистанционной формы обучения музыке целесообразно использовать методы педагогического проектирования, позволяющего создавать модели педагогических процессов с новыми свойствами и характеристиками, включающими системную совокупность образовательных и воспитательных потребностей учащихся и необходимую последовательность их удовлетворения. Роль педагогического проектирования в совершенствовании образования наиболее полно выражена в словах известного российского педагога В.П. Беспалько: «Цель и пафос педагогической науки – это возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом. Другой цели у педагогики нет» [2, с. 5].

Исследуемый педагогический процесс музыкального образования в дистанционном формате, как объект педагогического проектирования, представляет собой сложную, многокомпонентную и многоуровневую систему, практическое внедрение которой требует предварительной детальной проработки всех ее составляющих на уровне логических взаимосвязей целей, задач, методологии, средств обучения и критериально-оценочного аппарата. Поэтому обращение к проектированию педагогической модели с новыми заданными

свойствами считаем наиболее приемлемым способом оптимизации дистанционной формы обучения музыке.

Российская педагогическая энциклопедия дает следующее понимание сущности моделирования:

1) в качестве метода исследования объектов на их аналогах, которыми выступают модели во всем их классификационном разнообразии;

2) непосредственно создание моделей реально существующих предметов и явлений, среди которых химические, физикобиологические и социальные объекты [5].

Модель как поиск конечного в бесконечном по мнению Д.И. Менделеева подразумевает рассмотрение только существенных аспектов объекта моделирования, выделение которых среди всего множества его характеристик и свойств возможно на основании отдельного исследования. То есть, можно сказать, что цель моделирования, которая является неотъемлемой его частью, позволяет сосредоточиться только на существенных признаках проектируемой модели, и, тем самым, конкретизировать процесс исследования, делая его результаты максимально достоверными и эффективными. В проводимых нами исследованиях цель моделирования состоит в оптимизации дистанционной формы обучения музыке, направленной на повышение его эффективности с учетом всех его специфических особенностей.

О.И. Мухин относит к главным достоинствам модели создаваемые ею возможности увидеть детали проектируемого педагогического процесса и его стадии. Создание модели обязывает отразить причинно-следственные связи между компонентами проектируемого педагогического процесса дистанционного музыкального образования в их единстве и целостности. Модель позволяет наглядно показать логику проектируемого процесса, отражая все его элементы и взаимосвязи, объясняя механизмы его функционирования и характер взаимодействия составляющих. Роль модели заключается в направленной дисциплинированности мыслей относительно проектируемого процесса, формировании системо- и смыслообразующего контекста понимания проводимой оптимизации [4].

О.И. Мухин акцентирует внимание на том, что создание модели в процессе проектирования подразумевает ее дальнейшее совершенствование на этапе моделирования, обнаружение несовершенств, доработку и новую апробацию, то есть процесс совершенствования модели циклический и его движение осуществляется по спирали к достижению наибольшей оптимальности создаваемого научного продукта. В практике исследования педагогическая модель создается на этапе формализации (проектирования). Ее изучение осуществляется в процессе непосредственно моделирования, а интерпретация результатов завершает цикл исследования и возвращает его к этапу формализации в случае необходимости дальнейшей оптимизации модели или завершает процесс исследования, если получен необходимый оптимальный результат [4].

Несколько иначе отражен процесс создания модели в теории Ю.К. Бабанского. Многоступенчатость педагогического проектирования заключена в таких его этапах как непосредственно моделирование, проектирование и конструирование. На этапе моделирования возникает модель как генеральная идея исследования и предполагаются пути реализации данной идеи. На этом этапе создается модель педагогического процесса, формулируется ее цель и рассматриваются возможности проектируемого процесса. То есть, можно сказать, что на данном этапе происходит прогнозирование желаемых результатов оптимизации педагогического процесса.

На этапе педагогического проектирования происходит преобразование педагогической действительности, что имеет целью доведение модели до практической реализации и согласование всех ее компонентов в причинно-логическом единстве. Ю.К. Бабанский характеризует педагогическую модель на этапе проектирования как механизм преобразования исследуемой и оптимизируемой педагогической среды [1, с. 26].

Этап педагогического конструирования выполняет методическую задачу по детализации созданной модели до оптимального ее соответствия конкретным социокультурным и педагогическим условиям, а именно необходимости осуществления музыкального образования в удаленном формате. В любом случае создание модели выполняет задачу создания проекта педагогического процесса с новыми заданными свойствами и прогнозирования результатов его функционирования в реальной педагогической действительности.

Обращение в исследованиях к процессу оптимизации создает необходимость понимания ее сущности, заключенной в выборе наилучшего из возможных вариантов педагогического процесса в заданной конкретной ситуации дистанционного обучения музыке. Оптимальность не может быть иррациональной категорией и должна опираться на некоторые критерии, определяющие показатели наилучшего варианта проектируемого явления.

Критериями оптимизации нами выбраны положения Ю.К. Бабанского:

- достижение каждым учащимся реального уровня его образования и воспитания, но не ниже удовлетворительного согласно принятой системе оценивания результатов обучения;

- соблюдение нормирования обучения согласно требованиям СанПИН с учетом возрастных особенностей учащихся;
- определение уровня необходимых усилий со стороны педагога и учащегося, необходимых для реализации задач обучения и воспитания [1, с. 53].

В качестве путей оптимизации педагогического процесса дистанционного формата обучения музыке также были выбраны положения теории оптимизации Ю.К. Бабанского:

- комплексное планирование и конкретное изложение цели и задач педагогического процесса;
- обоснование соответствия содержания педагогического процесса его цели и задачам;
- выделение логически обоснованных педагогических акцентов осуществления педагогического процесса;
- выбор наиболее приемлемых и комфортных условий проведения урока;
- оптимизация использования времени обучения;
- личностно-ориентированный подход в обучении;
- дифференциация задач обучения;
- выбор наиболее рациональных методов и средств достижения целей и задач педагогического процесса;
- создание психологически комфортной среды;
- разработка критериального аппарата оценки предлагаемых преобразований [1, с. 78].

Конечно, оптимизация педагогического процесса может осуществляться не только в процессе проектирования, но и в непосредственном взаимодействии с учащимися, что делается возможным благодаря использованию личностно-ориентированного подхода. В музыке личностно-ориентированный подход является органичным сегментом процесса обучения, иначе воспитать музыканта нельзя. В дистанционном формате обучения использование личностно-ориентированного подхода еще более актуализируется, поэтому оптимизация процесса обучения музыке в удаленном режиме не заканчивается на процессе проектирования педагогической модели музыкального обучения, а продолжается на всем протяжении его реализации. Однако, в данном контексте необходимо отметить, что проектирование определяет наилучший набор методологических составляющих педагогического процесса обучения музыке онлайн, но позволяет дополнять его в практической плоскости на усмотрение педагога согласно индивидуальным успехам учащегося и частным особенностям его осуществления.

Сложность и многоплановость педагогики, ее многоаспектная иерархичность обеспечивает понимание процесса оптимизации как комплексного подхода с многочисленными составляющими в их системном логически-обусловленном единстве, не сужая оптимизацию до некоего метода или нового приема обучения. Комплексность оптимизации подразумевает детальную проработку идеи от цели исследования до средств осуществления обучения музыке онлайн. И главным в этом вопросе является выбор оптимальной идеи, соответствующей конкретным требованиям условий осуществления онлайн обучения музыке и достижения необходимых результатов.

Отдельно необходимо остановиться на методах обучения, разрабатываемых в рамках педагогического проектирования модели. Они не могут быть ограничены выбором одним из них. Вариативность применяемых методов обучения должна согласовываться с индивидуализацией и дифференциацией обучения. Выбор методов обучения для процесса оптимизации занятий музыкой онлайн учитывает:

- задачи конкретного урока;
- содержание урока;
- уровень сложности изучаемой темы;
- уровень индивидуальных возможностей учащихся;
- соответствие сложности метода и сложности содержания обучения;
- приемлемость метода профессиональным качествам педагога;
- материально-технические возможности педагога и учащихся;
- возможности метода в обеспечении психологического комфорта обучения;
- соотношение возможностей метода и рациональности его использования по временным затратам.

Важно подчеркнуть, что в процессе исследований мы опираемся на принцип оптимальности Ю.К. Бабанского, согласно которому в процессе проектирования педагогический процесс достигает его наилучшего уровня именно для данной конкретной ситуации. В этом отражена относительность оптимизации, когда оптимальность для одного набора условий не будет таковой для другого набора условий. Оптимальность всегда отвечает конкретной цели исследования и не может быть абстрактной категорией. Согласно принципу оптимальности необходимо достигать максимальной эффективности обучения музыке в онлайн формате при минимальных затратах усилий. Для этого требуется разумность, рациональность и четкое осознание возможностей используемых элементов педагогического процесса [1, с. 48].

Основной особенностью принципа оптимальности для педагогической науки выступает комплексность. Педагогическая наука не может отделить причины и следствия процессов, поэтому критерий оптимальности педагогических моделей всегда выступает в виде комплекса параметров.

Критерий оптимальности как показатель оценки альтернатив модели педагогического процесса обучения музыке онлайн представляет собой комплекс признаков, на основании которых производится данная оценка. Параметры критерия оптимальности разрабатываемой модели педагогического процесса обучения музыке с использованием онлайн формата основываются на положениях Ю.К. Бабанского в данной области знаний и включают в себя:

- целостность содержания образования;
- научная и педагогическая значимость элементов педагогического процесса, их признание в мировом педагогическом сообществе;
- содержание обучения возрастным особенностям учащихся;
- рациональное соотношение содержания образования и времени, затрачиваемому на его освоение;
- соответствие содержания образования материально-техническому обеспечению учебного процесса и индивидуальным материальным возможностям учащихся в техническом обеспечении онлайн занятий музыкой;
- педагогическая валидность [1, с. 54].

Педагогическая валидность выступает особым параметром, который показывает эффективность разрабатываемой модели, то есть ее адекватность разрабатываемой действительности. Для гуманитарных наук характерной особенностью дидактических моделей является невозможность получения полных и конечных сведений об их свойствах в практическом использовании. Обоснование такого утверждения мы находим у А.Н. Дахина. Ученый ссылается на концептуальное положение основоположника моделирования К. Геделя, согласно которому в логико-математических системах отсутствует принципиальная возможность формализации всей ее содержательной части, так как любая система аксиом не будет исчерпывающей. Более того, К. Гедель утверждает, что средства самой системы не могут позволить доказать ее непротиворечивость [3, с. 24].

Для определения эффективности проектируемых педагогических моделей характеристикой их адекватности в реальной действительности, а, значит, работоспособности выступает педагогическая валидность, обоснование которой производится опять же только комплексно: концептуально, критериально и количественно. Разработка критериев оценки педагогической валидности производится на этапе формализации модели и определяет ее наполнение элементами педагогического процесса и характер взаимосвязи данных элементов.

Педагогическая модель как метод оптимизации педагогического процесса выступает наилучшим способом проектирования новых заданных свойств образовательных процессов и явлений. Многоплановая иерархичность педагогики как науки, ее комплексность и многокомпонентность обуславливают такие же свойства педагогических моделей как аналогов имеющихся реальных педагогических процессов и явлений. Критериальность оптимизации педагогических процессов и оптимальности педагогических моделей позволяет достичь главной цели оптимизации дистанционного обучения музыке – создания лучшего варианта модели педагогического процесса музыкального онлайн образования с учетом имеющихся возможностей у педагогов и учащихся в условиях современной методологии.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
3. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2012. 44 с.
4. Мухин О.И. Моделирование систем. Электронный учебник. Пермь: ПГТУ. URL: stratum.ac.ru
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993-1999.

References

1. Babanskij YU.K. Optimizaciya processa obucheniya. Obshchedidakticheskij aspekt. M.: Pedagogika, 1977. 254 s.
2. Bepal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. M.: Pedagogika, 1989. 190 s.

3. Dahin A.N. Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obshchego obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Novosibirsk, 2012. 44 s.
4. Muhin O.I. Modelirovanie sistem. Elektronnyj uchebnyk. Perm': PGU. URL: stratum.ac.ru
5. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya: v 2 t. Gl. red. V.G. Panov. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 1993-1999.

*Lyu Jialin, Postgraduate,
Herzen State Pedagogical University of Russia*

PEDAGOGICAL MODELING AS A WAY TO OPTIMIZE DISTANCE MUSIC LEARNING

Abstract: the pedagogical process of music education using the distance form is the object of pedagogical design due to the relevance of the topic of using the distance learning format in the modern crisis conditions of the development of society. The research and improvement of distance learning becomes especially important in those branches of science where the practical component of learning is impossible to study online. Therefore, there is a corresponding request to improve the pedagogical process of online learning with the aim of improvements its effectiveness in developing students' practical competencies and/or their predictors.

The pedagogical process is a complex multi-level and multi-component system. Its practical implementation requires a mandatory detailed study of all its components and their logical relationships: goals, objectives, methodology, teaching aids and criteria-evaluating apparatus. Therefore, the appeal to the design of a pedagogical model with new specified properties was chosen as the most acceptable method to optimize the distance form of music education.

The educational project model acts as a general idea for optimizing distance learning in music, includes a specific goal and a complex set of elements in their logical combination to achieve the goal. Assessment of the adequacy of the pedagogical model is based on the criteria of its validity. The article also presents the criteria for optimality and optimization used in the process of pedagogical design.

Keywords: pedagogical model, pedagogical design, learning optimization, pedagogical process, musical training, distance learning, optimality, optimization, validity.