

Научный рецензируемый журнал о проблемах и
перспективах образования в России и зарубежом

Педагогический журнал

Том 9 № 4А, 2019.

С. 1-378.



Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»

Московская область, г. Ногинск

Peer-reviewed academic journal on the problems and
prospects of education in Russia and abroad

Pedagogical Journal

August 2019, Volume 9, Issue 4A.

Pages 1-378.



ANALITIKA RODIS publishing house

Noginsk, Moscow region

«Педагогический журнал»

Том 9, № 4А, 2019

Выпуски журнала издаются в двух частях: А и В. Периодичность части А – 6 номеров в год. Периодичность части В – 6 номеров в год.

Все статьи, публикуемые в журнале, рецензируются членами редсовета и редколлегии, а также другими ведущими учеными.

Доманский Валерий Анатольевич, доктор педагогических наук (13.00.02), профессор, профессор кафедры международного бизнеса, менеджмента и туризма, *Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова* – главный редактор журнала.

Петрунёва Раиса Морадовна, доктор педагогических наук (13.00.08), доцент, профессор кафедры истории, культуры и социологии, *Волгоградский государственный технический университет* – заместитель главного редактора.

В журнале рассматриваются вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации во всех видах и уровнях образовательных учреждений, предметных и отраслевых областях, включая вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учетом потребностей личности и рынка труда, общества и государства, а также значимые результаты и достижения фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области педагогики и инновационных технологий в образовании. Авторами статей являются ведущие специалисты в области педагогической науки, а также исследователи, работающие над диссертациями.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

«Педагогический журнал» включен в «**Перечень рецензируемых научных изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» в соответствии с приказом Минобрнауки России от 25 июля 2014 г. № 793 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 03 июня 2015 г. № 560 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2014 г., регистрационный № 33863), вступившим в силу 1 декабря 2015 года.

Генеральный директор издательства	Е.А. Лисина
Главный редактор	В.А. Доманский, доктор педагогических наук (13.00.02)
Зам. главного редактора	Р.М. Петрунёва, доктор педагогических наук (13.00.08)
Научный редактор и переводчик	К.И. Кропачева
Корректоры	Л.Л. Куприянчик, Ф.А. Ильина, И.С. Злобина
Переводчики	И.С. Злобина, Е.А. Злобина, В.И. Лукьянчикова
Дизайн и верстка	М.А. Пучков, М.Л. Песчаная
Адрес редакции и издателя	142400, Московская область, Ногинск, ул. Рогожская, 7
Телефоны редакции	+7 (495) 210 0554; +7 915 056 9894
E-mail	info@publishing-vak.ru
Сайт	http://www.publishing-vak.ru

Журнал издается с октября 2011 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС77-43675 от 24.01.2011.

ISSN 2223-5434

Учредитель и издатель: «АНАЛИТИКА РОДИС»

Индекс по Объединенному каталогу «Пресса России»: 42957 «Педагогический журнал».

Цена договорная. Подписано к печати 15.08.2019. Печ. л. 43,25. Формат 60х90/8.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 6 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 7145.

Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сушевский вал, 49.

"Pedagogical Journal"

August 2019, Volume 9, Issue 4A

The issues of the journal are published in two parts: A and B. The publication frequency of part A is 6 times a year. The frequency of part B is 6 times per year.

All articles published in the journal are reviewed by the members of the editorial board and editorial staff as well as by other leading scientists.

Domanskii Valerii Anatol'evich, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Intercultural Communications, **Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping**, St. Petersburg (Russia) – editor-in-chief.

Petruneva Raisa Moradovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of History, Culture and Sociology, **Volgograd State Technical University** (Russia) – deputy editor-in-chief.

The journal puts under consideration the issues of professional education, training, retraining and development of competence in all types and levels of educational institutions, subject and field areas, including management and organization of the educational process, forecasting and determining the structure of personnel training taking into account the needs of personality and the labour market, the society and the state as well as significant results and achievements of the fundamental and theoretical and applied research in pedagogics and innovative technologies in education. The articles are written by leading experts in the field of pedagogical sciences and researchers working on dissertations.

The views and opinions of the publisher may not necessarily coincide with those of the authors.

"Pedagogical Journal" ("*Pedagogicheskii zhurnal*") was included in the "**List of the peer-reviewed scientific journals**", in which the major scientific results of dissertations for obtaining Candidate of Sciences and Doctor of Sciences degrees should be published" in accordance with Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 793 of July 25, 2014 (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 560 of June 3, 2015 that was registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 25, 2014 (registration No. 33863) and entered into force on December 1, 2015).

CEO of the publishing house	E.A. Lisina
Editor-in-chief	V.A. Domanskii, Doctor of Pedagogy
Deputy editor-in-chief	R.M. Petruneva, Doctor of Pedagogy
Science editor and translator	K.I. Kropacheva
Proof-readers	L.L. Kupriyanchik, F.A. Il'ina, I.S. Zlobina
Translators	I.S. Zlobina, E.A. Zlobina, V.I. Luk'yanchikova
Styling and make-up	M.A. Puchkov, M.L. Peschanaya
Address of the Publisher and the Editorial Board	P.O. Box 142400, 7 Rogozhskaya st., Noginsk, Moscow region, Russian Federation
Phones of the Editorial Board	+7 (495) 210 0554; +7 915 056 9894
E-mail	info@publishing-vak.ru
Website	http://www.publishing-vak.ru

The journal is issued since October 2011.

The publication is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR).

Mass media registration certificate:

PI No. FS77-43675 of 24.01.2011.

ISSN 2223-5434.

Founder and Publisher: "ANALITIKA RODIS"

Subscription index of the union catalogue "The Press of Russia": **42957** "Pedagogical journal".

Contract price. Passed for printing on 15.08.2019. 43.25 printed sheets. Format 60x90/8.

Offset printing. Offset paper. Periodicity: 6 issues per year. Circulation 1,000 issues. Order No. 7145.

Printed from make-up page in the "Kniga po Trebovaniyu" printing house.

P.O. Box 127918, 49 Sushchevskii val, Moscow, Russian Federation.

Редакционный совет

по направлению: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.

Буторина Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой педагогики, психологии и профессионального обучения, Северный (Арктический) федеральный университет.

Горшкова Валентина Владимировна – действительный член Академии гуманитарных наук, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета культуры, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов.

Игнатова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск.

Клименко Татьяна Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, Забайкальский государственный университет.

Койчуева Абриза Салиховна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по воспитательной работе, довузовской подготовке и связям с общественностью, Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия.

Моисеева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет.

Тавстуха Ольга Григорьевна – действительный член Академии педагогических и социальных наук, доктор педагогических наук, профессор, кафедра дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания, Институт повышения квалификации, Оренбургский государственный педагогический университет.

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Шилов Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

по направлению: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Доманский Валерий Анатольевич – главный редактор журнала, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры межкультурных коммуникаций, Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова.

Магомедова Тамара Ибрагимовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет.

Солонина Анна Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина.

Федоров Александр Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал), Ростовский государственный экономический университет.

по направлению: 13.00.03 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

Евтушенко Илья Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии, Московский педагогический государственный университет.

Маллаев Джафар Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет.

Назарова Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования, Московский городской педагогический университет.

Овчинникова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина.

Приходько Оксана Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, эксперт Комиссии по ранней помощи детям с ОВЗ при ГосДуме РФ, эксперт МОиН РФ по специальному и инклюзивному образованию, член Национальной ассоциации экспертов по детскому церебральному параличу и сопряженным заболеваниям, директор Института специального образования и комплексной реабилитации, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет.

Филатова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, директор Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Шаповал Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет.

по направлению: 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Анцыперов Владимир Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гимнастики, Волгоградская государственная академия физической культуры.

Германов Геннадий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, Педагогический институт физической культуры и спорта, Московский городской педагогический университет.

Горелов Александр Александрович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

по направлению: 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

Грусман Владимир Моисеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музеологии и культурного наследия, Санкт-Петербургский государственный институт культуры.

Клейберг Юрий Александрович – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной университет.

Хилько Николай Федорович – доктор педагогических наук, доцент, ст. научный сотрудник, Российский государственный научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева (Сибирский филиал); профессор, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.

по направлению: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Везиров Тимур Гаджиевич – академик Международной академии информатизации, академик Российской академии естествознания, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет.

Лейфа Андрей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет.

Лукьянова Маргарита Ивановна – академик Российской академии естествознания, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Нестеренко Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Самарский государственный технический университет.

Никитина Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Петрунёва Раиса Морадовна – заместитель главного редактора журнала, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры истории, культуры и социологии, Волгоградский государственный технический университет.

Шмелева Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования и социальной деятельности, Ульяновский государственный университет.

Редакционная коллегия

Виневский Владимир Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, завкафедрой художественных дисциплин, Московский художественно-промышленный институт.

Клюев Александр Сергеевич – доктор философских наук, профессор кафедры музыкального воспитания и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Михеева Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела, Российская национальная библиотека.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий, Орловский государственный университет.

Якушев Александр Николаевич – доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры гражданского и государственного права, Черноморская гуманитарная академия.

Editorial Board

Antsyperov Vladimir Viktorovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Gymnastics, Volgograd State Academy of Physical Culture (Russia).

Benin Vladislav L'vovich – Doctor of Pedagogy, PhD in Philosophy, Professor, Head of the Department of culturology and socio-economic disciplines, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Russia).

Butorina Tat'yana Sergeevna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of pedagogics, psychology and professional training, Northern (Arctic) Federal University (Russia).

Domanskii Valerii Anatol'evich – Editor-in-chief, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Intercultural Communications, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, St. Petersburg (Russia).

Evtushenko Il'ya Vladimirovich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of oligophrenopedagogy and special psychology, Moscow State Pedagogical University (Russia).

Fedorov Aleksandr Viktorovich – Doctor of Pedagogy, Professor, deputy research director, Chekhov Taganrog Institute (branch), Rostov State University of Economics (Russia).

Filatova Irina Aleksandrovna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Special Education, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University (Russia).

Furyaeva Tat'yana Vasil'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of social pedagogics and social work, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Russia).

Germanov Gennadii Nikolaevich – Doctor of Pedagogy, Professor, Pedagogical Institute of Physical Culture and Sports, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Gorelov Aleksandr Aleksandrovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of REC of sport and recreation technologies, Belgorod State University (Russia).

Gorshkova Valentina Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, full-fledged member of the Academy of Humanities, Dean of the Department of culture, Head of the Department of social psychology, St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences (Russia).

Grusman Vladimir Moiseevich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Museum and Cultural Heritage, St. Petersburg State Institute of Culture (Russia).

Ignatova Valentina Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of psychology and pedagogics, Siberia State Technological University named after M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk (Russia).

Khil'ko Nikolai Fedorovich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Researcher, Russian State Scientific and Research Institute of Cultural and Natural Heritage named after D.S. Likhachev (Siberian branch); Professor, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky (Russia).

Klayberg Yurii Aleksandrovich – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow State Regional University (Russia).

Klimenko Tat'yana Konstantinovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of pedagogics, Zabaikalsky State University (Russia).

Koichueva Abriza Salikhovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of psychology and pedagogics, Karachaevo-Circassian State Technological Academy (Russia).

Leifa Andrei Vasil'evich – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of psychology and pedagogics, Amur State University (Russia).

Luk'yanova Margarita Ivanovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of management and educational technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (Russia).

Magomedova Tamara Ibragimovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of the Russian language and literature teaching methodology, Dagestan State University (Russia).

Mallaev Dzhafar Mikhailovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of correctional pedagogy and special psychology, Dagestan State Pedagogical University (Russia).

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia).

Nazarova Nataliya Mikhailovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Nesterenko Vladimir Mikhailovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Samara State Technical University (Russia).

Nikitina Elena Yur'evna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Russian language and literature and Russian language and literature teaching methodology, Chelyabinsk State Pedagogical University (Russia).

Ovchinnikova Tat'yana Sergeevna – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of correctional pedagogy and correctional psychology, Leningrad State University named after A.S. Pushkin (Russia).

Petruneva Raisa Moradovna – Deputy editor-in-chief, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of History, Culture and Sociology, Volgograd State Technical University (Russia).

Prikhod'ko Oksana Georgievna – Doctor of Pedagogy, Professor, expert of the commission for child care, expert on special and inclusive education, member of the National Association of experts on children's cerebral palsy and related diseases, Director of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Head of the Department of speech therapy, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Shapoval Irina Anatol'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of special psychology, Orenburg State Pedagogical University (Russia).

Shilov Aleksandr Ivanovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of professional pedagogics, Institute of psychology, pedagogics and management of education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Russia).

Shmeleva Natal'ya Borisovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of professional education and social activities, Ulyanovsk State University (Russia).

Solonina Anna Grigor'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Ryazan State University named after S.A. Yesenin (Russia).

Tavstukha Ol'ga Grigor'evna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of pedagogics and psychology, Institute of improvement of professional skills and retraining of educators, Orenburg State Pedagogical University (Russia).

Vezirov Timur Gadzhievich – Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of International Academy of Informatization, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor at the Department of methods of teaching mathematics and computer science, Dagestan State Pedagogical University (Russia).

Advisory Board

Klyuev Aleksandr Sergeevich – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of music education, Herzen State Pedagogical University (Russia).

Mikheeva Galina Vasil'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, leading research associate of the Department of history of librarianship, National Library of Russia (Russia).

Obraztsov Pavel Ivanovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the faculty of continuing professional education and advanced training, Head of the Department of continuing education and modern educational technologies, Orel State University (Russia).

Vinevskii Vladimir Vladimirovich – Doctor of Pedagogy, Docent, Head of the Department of art disciplines, Moscow Art Industrial Institute (Russia).

Yakushev Aleksandr Nikolaevich – Doctor of History, PhD in Pedagogy, Professor at the Department of civil and public law, Black Sea Academy of Humanities (Russia).

Содержание

Общая педагогика, история педагогики и образования

Зотов Владимир Владимирович

Социально-профессиональное самоопределение обучающихся в системе неформального образования 7

Иванова Айталиня Петровна

Формирование портфеля компетенций по развитию профессиональных качеств студентов 15

Королева Лариса Александровна

Физическое воспитание в СССР. 1920-е гг.: становление врачебного контроля над занимающимися физкультурой и спортом 22

Мурадова Светлана Михайловна

Толокнеева Елена Ивановна

Развитие эмоционального интеллекта дошкольников в музыкально-игровой деятельности.....28

Платунова Елена Юрьевна

Концептуальные основы формирования проектных команд в образовательном комплексе 39

Рукавишников Артур Владимирович

Асакаев Гаджимурад Ярашович

Социальная ответственность будущего офицера как отношенческая категория педагогической науки.....48

Чобан-Пилецкая Антонина Митрофановна

Роль математической задачи в развитии интеллектуальных способностей учащихся 60

Колобкова Анастасия Анатольевна

Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах 69

Шастун Тамара Александровна

Глазьев Виктор Васильевич

Социально-педагогический подход в кадровом обеспечении сферы государственной молодежной политики.....85

Луговая Татьяна Васильевна

Условия формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе 94

Попова Елена Аркадьевна

Аксиологические стратегии в обучении иноязычному общению 103

Артений Джульета Гагиковна

Коэффициент активной вовлеченности учащегося в учебный процесс 114

Теория и методика обучения и воспитания

Пархоменко Мария Михайловна

Особенности организации обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в системе инклюзивного образования 123

Бирюкова Наталья Сергеевна

Развитие речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования 128

Темняков Дмитрий Александрович

Критерии педагогической эффективности использования технических средств обучения в образовательных учреждениях МВД России 139

Болотин Александр Эдуардович	
Сагиев Талгат Абаевич	
Тумасян Людвиг Левикович	
Особенности проявления силовых способностей и режимов работы мышц у юных биатлонистов в условиях соревновательной гонки	148
Романенко Олеся Викторовна	
Алятина Анна Геннадьевна	
Вопросы изучения страноведческих реалий на примере художественной литературы на английском языке при подготовке специалистов в сфере рекламы и связи с общественностью	160
Панков Федор Иванович	
Патаракина Евгения Олеговна	
Представление русской наречно-предложной бифункциональности в иноязычной аудитории (система упражнений)	167
Щирин Дмитрий Валентинович	
Педагогическая интерпретация музыкальных произведений в процессе работы со студентами из КНР	179
Ильясов Динаф Фанильевич	
Скрипова Надежда Евгеньевна	
Борченко Ирина Дмитриевна	
Взаимодействие школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, и подразделений по делам несовершеннолетних по профилактике агрессивного и противоправного поведения учащихся	186
Ганелина Яна Александровна	
Гладкая Татьяна Григорьевна	
Курмаева Наталья Михайловна	
Структура субтеста «Аудирование» в системах тестирования ТРКИ и ALTE (на примере чешского языка)	196
<i>Теория и методика профессионального образования</i>	
Грошев Николай Борисович	
Институт индивидуальных наставников в духовных образовательных учреждениях: традиции и инновации	209
Базарова Елена Гармаевна	
Убогаева Лариса Михайловна	
Никитина Эльвира Васильевна	
Управление организацией консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста	216
Ноговицын Виктор Петрович	
Реализация личностного потенциала школьников при сочетании различных форм образования	226
Евсеев Андрей Борисович	
The role of unsupervised work in shaping communicative competence in tourism managers in higher education institutions	235
Беловицкая Светлана Ивановна	
Федотова Ольга Дмитриевна	
Профессиональная подготовка учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному	241
Блинова Виктория Викторовна	
Севостьянов Роман Александрович	
Влияние негативного отношения общественных масс к медицинской сфере на процесс подготовки будущих врачей	248

Дадов Аслан Владимирович	
Методы развития волевых качеств в процессе физической подготовки слушателей образовательных организаций МВД России	254
Ильгов Вячеслав Иванович	
Васильева Татьяна Витальевна	
Оценка качества образовательного процесса в системе профессиональной переподготовки психотерапевтов.....	260
Настуев Эдуард Борисович	
Организационно-методические аспекты учебно-тренировочных занятий по боевым приемам борьбы.....	271
Павлова Наталия Владимировна	
Особенности формирования речевых звуков и звуков вокальной речи в голосовой деятельности человека.....	277
Симоненко Александр Сергеевич	
Коммуникативная культура как элемент профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России.....	283
Стельмах Андрей Алексеевич	
Формирование ценностного отношения к профессии в образовательных организациях МЧС России	291
Карцева Елена Вячеславовна	
Флакман Анна Александровна	
Преподавание иностранного языка с использованием технологий предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе (на примере направления подготовки «Архитектура»)	299
Хажироков Валерий Ахмедович	
Актуальные вопросы совершенствования общей и специальной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел РФ	306
Эртель Анна Борисовна	
Организация профессионального обучения учителей географии на основе сетевого образовательного взаимодействия	312
Юрченко Светлана Гиндуловна	
Современный научный и методический журнал открытого доступа: актуализация педагогического опыта и управление качеством научно-образовательной деятельности (на примере «Вестника НМС»).....	320
Новиков Алексей Валерьевич	
Слабкая Диана Николаевна	
Принципы и критерии формирования изоморфности науки и образования.....	331
Тищенко Наталия Геннадьевна	
Дидактические основы использования инфографики в преподавании русского языка как иностранного в техническом вузе	339
Троян Евгений Иванович	
Концептуальные основы многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки в образовательных организациях системы МВД России	347
Варющенко Виктор Иванович	
Гайкова Оксана Викторовна	
Место семинара в подготовке учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов.....	358
Кузнецова Ольга Владимировна	
Дюндик Юлия Борисовна	
Из опыта формирования критического мышления у студентов, обучающихся на профилях, связанных с регионоведческими исследованиями.....	366

Contents

General pedagogics, history of pedagogics and education

Vladimir V. Zotov

Social and professional self-determination of students in the system of non-formal education 7

Aitalina P. Ivanova

Developing a portfolio of competencies for the development of students' professional qualities.....15

Larisa A. Koroleva

Physical education in the USSR. 1920s: establishment of medical control over physical education and sports 22

Svetlana M. Muradova

Elena I. Tolokneeva

Development of emotional intelligence of preschool children in music and gaming activities 28

Elena Yu. Platonova

Conceptual bases of formation of design teams in educational complex.....39

Artur V. Rukavishnikov

Gadzhimurad Ya. Asakaev

Social responsibility of a future officer as a relational category of pedagogical science.....48

Antonina M. Chioban-Piletskaya

The role of mathematical problems in the development of intellectual abilities in schoolchildren 60

Anastasia A. Kolobkova

Historical excursus of the formation and development of foreign language teaching methods in Russian universities 69

Tamara A. Shastun

Victor V. Glazyev

Socio-pedagogical approach in staffing the sphere of state youth policy 85

Tat'yana V. Lugovaya

Conditions forming the competence of cooperation of students in the educational process.....94

Elena A. Popova

The axiological strategies in teaching foreign language for communication.....103

Dzhul'etta G. Artenyan

The ratio of the active involvement of the learner in the learning process 114

Theory and methods of teaching

Mariya M. Parkhomenko

The peculiarities of organising cooperative learning during English lessons in the system of inclusive education.....123

Natal'ya S. Biryukova

The development of children's speech culture in institutions of additional education.....128

Dmitrii A. Temnyakov

Criteria for pedagogical effectiveness of the use of technical means of education in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia 139

Aleksandr E. Bolotin

Talgat A. Sabiev

Lyudvig L. Tumasyan

Features of the manifestation of power abilities and muscle working conditions in young biathletes in a competitive race 148

Olesya V. Romanenko

Anna G. Alyatina

Issues of studying national realities by using works of English-language fiction in the training of specialists in the field of advertising and public relations 160

Fedor I. Pankov

Evgenia O. Patarakina

Representation of Russian adverbial-prepositional bifunctionality in a foreign audience (exercise system) 167

Dmitrii V. Shchirin

The pedagogical interpretation of musical works in the process of working with students from China.....179

Dinaf F. Il'yasov

Nadezhda E. Skripova

Irina D. Borchenko

The interaction of schools operating in adverse social conditions, and units for minors for the prevention of aggressive and illegal behavior of students 186

Yana A. Ganelina

Tatyana G. Gladkaya

Natalya M. Kurmaeva

The structure of the “Audition” subtest in the TRKI and ALTE testing systems (case of Czech language).....196

Theory and methods of professional education

Nikolai B. Groshev

The Institute of Individual Mentors in Spiritual Educational Institutions: Traditions and Innovations.....209

Elena G. Bazarova

Larisa M. Ubogaeva

El'vira V. Nikitina

Managing the organisation of counselling for parents with preschool children 216

Viktor P. Nogovitsyn

Implementation of the personal potential of schoolchildren through the combination of different forms of education 226

Andrei B. Evseev

The role of unsupervised work in shaping communicative competence in tourism managers in higher education institutions 235

Svetlana I. Belovitskaya

Ol'ga D. Fedotova

Vocational training of primary school teachers for teaching Russian as a second language 241

Viktoriya V. Blinova

Roman A. Sevost'yanov

The influence of the public's negative attitude to the medical sphere on the process of training future doctors 248

Aslan V. Dadov

Methods used for developing volitional qualities in the course of physical training of students of the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation 254

Vyacheslav I. Il'gov

Tat'yana V. Vasil'eva

Evaluation of the quality of the educational process in the system of professional training of psychotherapists.....260

Eduard B. Nastuev

Organisational and methodical aspects of educational and training classes in fighting techniques.....271

Nataliya V. Pavlova	
The features of the formation of speech sounds and sounds of vocal speech in human voice activity.....	277
Aleksandr S. Simonenko	
Communicative culture as an element of professional culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters	283
Andrei A. Stel'makh	
The formation of a value attitude to the profession in the educational institutions of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters.....	291
Elena V. Kartseva	
Anna A. Flaksman	
Foreign language teaching by using CLIL technologies in a non-linguistic university (a case study of the area of study “Architecture”).....	299
Valerii A. Khazhirokov	
Topical issues of the improvement of general and special physical training of the staff of internal affairs bodies of the Russian Federation	306
Anna B. Ertel'	
Organising professional training of geography teachers on the basis of network interaction in education.....	312
Svetlana G. Yurchenko	
A modern scientific and methodological open access journal: updating pedagogical experience and managing the quality of scientific and educational activities (the example of the Bulletin of the Scientific and Methodological Council on Natural Accessories and Water Use).....	320
Aleksei V. Novikov	
Diana N. Slabkaya	
Principles and criteria of formation of isomorphism of science and education	331
Natal'ya G. Tishchenko	
Didactic basics of using infographics in teaching Russian as a foreign language at a technical university	339
Evgenii I. Troyan	
Conceptual foundations of a layered physical training program students training in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia teachers.....	347
Viktor I. Varyuschenko	
Oksana V. Gaikova	
Place of the seminar in the training of history teacher for teaching discussion questions	358
Ol'ga V. Kuznetsova	
Yulia B. Dyundik	
Sharing experience of critical thinking formation among students of regional studies specialization	366

УДК 371.8**Социально-профессиональное самоопределение обучающихся в системе неформального образования****Зотов Владимир Владимирович**

Кандидат экономических наук, доцент,
директор Института социальной инженерии,
Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство),
117997, Российская Федерация, Москва, ул. Садовническая, 33/1;
e-mail: vvzotov777@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается система дополнительного образования как фактор социально-профессионального становления личности. Показано, что образовательные программы дополнительного образования можно разделить на группы в соответствии с формами образования – институциональными и неинституциональными, формальными и неформальными. Особое внимание уделяется институциональной неформальной и неинституциональной формам образования. Обоснованы преимущества обучения по дополнительным образовательным программам, создающим условия для саморазвития и самореализации личности. Представлены виды таких образовательных программ, а также указаны организации, осуществляющие их реализацию. Проведен анализ существующих образовательных программ дополнительного образования. Показано, что наиболее востребованными являются программы в системе довузовской подготовки на этапе перехода «школа – вуз». Сделаны выводы о том, что именно реализация образовательных программ дополнительного образования, особенно на этапе довузовской подготовки, восполняет недостающее звено в системе непрерывного образования и является одним из важнейших факторов устойчивой мотивации к приобретению профессиональных знаний в выбранной области и социально-профессионального самоопределения обучающихся.

Для цитирования в научных исследованиях

Зотов В.В. Социально-профессиональное самоопределение обучающихся в системе неформального образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 7-14. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.001

Ключевые слова

Профессиональное самоопределение, дополнительное образование, неформальное образование, вариативность, образовательная программа, социальное развитие личности, довузовская подготовка, уровневый переход, индивидуальная образовательная траектория, социальная адаптация.

Введение

Социальная функция педагогической системы непрерывного образования проявляется в том, насколько она обеспечивает своевременную адаптацию личности в изменяющихся общественных условиях, ее мобильность, эффективное построение профессиональной траектории как органичной преемственности получения образования в институциональных и неинституциональных формах [Зимин В.Н. и др., 2017; Орешкина, 2018].

В современной педагогике дополнительное образование рассматривается как один из ключевых факторов развития личности, служащих основой для создания инновационной образовательной среды, которая закладывает прочный фундамент знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для построения будущей карьерной траектории [Соколова, Сергеева, 2017].

Согласно п. 7 ст. 10 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования».

Для решения вопросов повышения эффективности и качества образования необходимо поддерживать и укреплять развитие разнообразных образовательных программ в системе дополнительного образования, роль которых состоит в выявлении способных к тому или иному виду деятельности обучающихся, усилении мотивации к выбору профессии и дальнейшему обучению и, таким образом, в развитии социально-профессионального самоопределения личности [Вылегжанина, Исаева, Толмачева, 2016; Цибизова, Чернега, 2018].

Основная часть

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ под дополнительным образованием понимается «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» (п. 14 ст. 2).

Образовательные программы дополнительного образования можно разделить на группы в соответствии с формами образования – институциональными и неинституциональными, формальными и неформальными [Цибизова, 2013]. Под институциональными формами образования понимаются такие, которые осуществляются в рамках действующих в обществе институтов: образовательных организаций, организаций, осуществляющих обучение (пп. 18-19 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ), реализующих лицензированную образовательную деятельность. К неинституциональным формам можно отнести учреждения дополнительного образования, общественные организации, некоммерческие партнерства, кружки самодеятельности и другие организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Формальное образование связано с получением определенных уровней, квалификаций и ступеней образования, подтвержденных соответствующим документом. Неформальное образование – это получение знаний, умений и навыков с целью удовлетворения личностных образовательных потребностей, личностного саморазвития, не регламентированных местом

получения, сроками и формами обучения, итогами государственной аттестации, но оно может сопровождаться получением свидетельств, сертификатов и т. п., подтверждающих факт прохождения или участия в какой-либо образовательной программе. Если институциональное образование может быть формальным и неформальным, то неинституциональное образование может быть только неформальным.

Наибольший интерес представляют образовательные программы неформального образования – институционального и неинституционального: именно здесь предоставляется возможность множества вариаций векторов образовательных траекторий, способствующих интеллектуальному и творческому развитию личности.

К институциональному неформальному образованию можно отнести следующие образовательные программы в системе дополнительного образования, организуемые как отдельно образовательными организациями, так и в сотрудничестве с другими учебными заведениями и/или интеграции с министерствами, ведомствами, управлениями образованием, молодежной политики, культуры и спорта, с научными институтами, промышленными предприятиями и производственными объединениями (школьная, региональная, всероссийская, вузовская, межвузовская, международная):

- подготовительные курсы (подготовка к ОГЭ, ЕГЭ, поступлению и обучению в конкретном вузе);
- научно-образовательные соревнования (олимпиады, конкурсы и др.);
- школьные и студенческие научные общества (ШНО – школьное научное общество, СНТО – студенческое научно-техническое общество, ОКБ – опытно-конструкторское бюро, бизнес-инкубаторы и др.);
- научно-социальные и научно-образовательные программы для молодежи (конференции, школы-семинары, выставки, школы-лаборатории и т. п.);
- кружки, факультативы, секции и др.;
- военно-патриотические мероприятия (слеты, смотры, интеллектуальные состязания и др.) [Апталаев и др., 2017; Белоусова, 2015; Зимин, Цибизова, Августан, 2017].

Во всех этих программах явно прослеживается вариативность в освоении образовательных программ – в подготовке, организации и проведении комплекса мероприятий, связанных с выявлением и развитием у молодежи склонности к исследовательской, творческой и интеллектуальной деятельности в возрастном диапазоне от школьников до студентов, молодых ученых и специалистов [Цибизова, 2011]. Разнообразие образовательных программ предоставляет обучающимся возможность принимать участие в мероприятиях разного уровня, зависящего от их возраста и образования.

Неинституциональное образование охватывает огромное многообразие образовательных программ, реализуемых различными организациями дополнительного образования:

- центрами и учреждениями дополнительного образования (дома детского творчества, станции юных техников, авиа- и судомоделизма, центры робототехники, радиотехники, инжинириумы, технопарки и т. п.);
- общественными организациями (Российское движение школьников, образовательные фонды, некоммерческие партнерства, общественные союзы, движения, общества и т. п.);
- грантообразующими фондами и организациями (РФФИ, УМНИК, Старт, Сколково и т. п.) [Зотов, Деятельность..., 2018; Зотов, Концептуальные основания..., 2018].

Здесь обучающемуся, проявляющему интерес к той или иной сфере деятельности (техника, искусство, экология, экономика и т. п.), предоставляется возможность реализовать свои стремления, освоить различные дисциплины (в основном прикладные), для чего создаются

необходимые условия, позволяющие ученику развивать свои личностные способности, и при этом нет однозначной привязки к базовым знаниям [Воскобойникова, Овчинникова, 2017]. Участие в мероприятиях, проводимых такими организациями, адекватно отражает личностные потребности в обучении, самообразовании, профессиональной и научной деятельности с учетом возрастных, интеллектуальных и уровневых характеристик в условиях образовательного процесса. Кроме того, участие в образовательных программах дополнительного образования дает возможность мобильного «входа» и «выхода» обучающегося из образовательного процесса, создающего условия саморазвития и самореализации личности [Малашенко, Малашенко, 2018].

Проанализировав многообразие образовательных программ дополнительного образования, можно заметить, что подавляющее большинство из них особенно активно проявляется на этапе уровневого перехода «школа – вуз», т. е. в рамках довузовской подготовки, профильного обучения и конкурсного отбора обучающихся [Сазонова, Маслова, 2018]. Моделирование «уровневого перехода» как особо организованной формы образовательного пространства на стыке уровней и ступеней образования создает условия для освоения индивидуальных образовательных траекторий, что означает прежде всего развитие новых форм организации познавательной деятельности с позиции личностной значимости для обучающегося. Включаясь в систему довузовского образования, школьники осознанно осуществляют свой личностный выбор, выступая в качестве субъекта социально-профессионального становления.

Освоение образовательных программ в рамках довузовской подготовки дает вузам возможность проверить знания, мотивацию и склонность к определенному виду профессиональной деятельности потенциальных абитуриентов, выявить наиболее способных учеников для получения дальнейшего высшего образования, а школьникам – выбрать именно ту профессиональную образовательную траекторию, в которой требования к реализации данной профессии совпадают с личностными качествами и возможностями ученика.

Комплексный подход к формированию разноректорных образовательных программ в системе неформального образования предполагает возможность:

- апробировать и использовать инновационные образовательные методики, технологии и подходы к обучению в постоянно меняющихся внешних условиях;
- формировать у обучающихся способность к самоорганизации;
- применять опережающую подготовку, обеспечивающую наряду со знаниями формирование системы навыков, умений и компетенций, необходимых обучающемуся в последующей образовательной и профессиональной деятельности;
- реализовывать принципы индивидуализации обучения, мобильности обучающихся, их права свободного выбора формы, места, темпа и содержания профессиональной подготовки, позволяющих в дальнейшем варьировать свою подготовку не только в пределах одного вуза, но и в рамках родственных направлений и специальностей системы непрерывного образования;
- развивать систему довузовской подготовки и дополнительного образования в целях интеграции профильного образования, обеспечения сотрудничества вуза с предприятиями, промышленными и производственными организациями, расширения участия молодежи в процессе профориентации, популяризации научно-инновационной деятельности в молодежной среде;
- совершенствовать организационно-методическое и информационное обеспечение образовательных программ.

Заключение

Таким образом, сегодня складывается такая ситуация, что для большинства учащихся средних общеобразовательных учебных заведений довузовская подготовка является не только необходимым, но и одним из важнейших факторов профилизации обучения, подготовки к продолжению образования, устойчивой мотивации к приобретению профессиональных знаний в выбранной области, получения дополнительного образования и тем самым социально-профессионального самоопределения, включающего:

- развитие адаптационных способностей, социального и жизненного опыта;
- повышение уровня компетентности в принятии решений, в последовательном и ответственном осуществлении своих целей;
- развитие навыков общения с другими людьми;
- формирование способностей к самоконтролю, самооценке и саморазвитию;
- ориентацию на выбор позитивного образа жизни, обеспечивающего эмоциональные переживания радости жизни, самоудовлетворенности и уверенности в собственных силах.

Именно реализация образовательных программ в системе дополнительного образования восполняет недостающее звено непрерывного образования, обеспечивая субъекту необходимые и достаточные условия востребованных интересов и потребностей на основе инновационных форм организации образовательной деятельности, способствующей формированию личностного самоопределения.

Библиография

1. Апталаев М.Н., Жалко М.Е., Хаматнурова Е.Н., Калинина К.А. Дополнительное образование как способ популяризации инженерной отрасли среди школьников // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN617.pdf>
2. Белоусова А.К. Интеграция основного общего и дополнительного образования как фактор повышения уровня готовности учащихся к профессиональному самоопределению // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3. С. 202-206.
3. Воскобойникова Г.А., Овчинникова А.Ж. Дополнительное образование как сфера развития познавательной активности школьников // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. № 4. С. 56-60.
4. Вылегжанина С.Ю., Исаева С.А., Толмачева М.И. Дополнительное образование в условиях вуза как механизм профессионального самоопределения школьников // Педагогика. Общество. Право. 2016. № 2. С. 23-31.
5. Зимин В.Н. и др. Подготовка инженерных кадров для цифровой экономики России. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2017. 176 с.
6. Зимин В.Н., Цибизова Т.Ю., Августан О.М. Комплексный подход к организации дополнительного образования с использованием ресурсов современного вуза // Автоматизация. Современные технологии. 2017. № 11. С. 520-524.
7. Зотов В.В. Деятельность государственных объединений по развитию механизмов самореализации молодежи // Традиции и инновации в сфере образования и воспитания. М., 2018. С. 237-241.
8. Зотов В.В. Концептуальные основания самореализации личности в условиях деятельности государственных общественных организаций // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 5. С. 37-41.
9. Малащенко Ю.М., Малащенко Е.Ю. Дополнительное образование в системе непрерывного профессионального образования // Сборник научных статей по материалам IX Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов «Непрерывное профессиональное образование: теория и практика». Новосибирск, 2018. С. 56-60.
10. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. Орешкина А.К. Методологические основания развития инновационных стратегий дополнительного образования // Сборник статей III Всероссийского форума «Воспитание детей – инвестиции в будущее!» М., 2018. С. 19-21.

12. Сазонова О.Ю., Маслова Т.А. Дополнительное образование как потенциал творческого развития современного школьника // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, 2018. С. 325-331.
13. Соколова А.С., Сергеева М.Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2017. 396 с.
14. Цибизова Т.Ю. Дополнительное образование как форма преемственности в системе непрерывного образования // Образование и саморазвитие. 2011. № 5. С. 55-60.
15. Цибизова Т.Ю. Концептуальные основания исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 431 с.
16. Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В. Дополнительное образование молодежи как способ опережающей подготовки высококвалифицированных кадров // Сборник статей III Всероссийского форума «Воспитание детей – инвестиции в будущее!» М., 2018. С. 79-81.

Social and professional self-determination of students in the system of non-formal education

Vladimir V. Zotov

PhD in Economics, Docent,
Director of the Institute of Social Engineering,
Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art),
117997, 33/1 Sadovnicheskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: vvzotov777@yandex.ru

Abstract

The article aims to explore the system of additional education as a factor in social and professional development of an individual in the Russian Federation. It shows that educational programs of additional education can be divided into groups in accordance with the forms of education (institutional and non-institutional, formal and non-formal). The author of the article pays special attention to institutional non-formal and non-institutional forms of education. He makes an attempt to substantiate the advantages of training based on additional educational programs that create the conditions for self-development and self-actualisation of an individual and to describe the types of such educational programs, as well as organisations implementing them. The article carries out an analysis of existing educational programs of additional education and demonstrates that programs in the system of pre-university training at the stage of transition "school – university" are most in demand in the Russian Federation. The author concludes that it is the implementation of educational programs of additional education, especially at the pre-university preparation stage, that fills the missing link in the lifelong learning system and is one of the most important factors of sustainable motivation to acquire professional knowledge in the chosen field and social and professional self-determination of students.

For citation

Zotov V.V. (2019) Sotsial'no-professional'noe samoopredelenie obuchayushchikhsya v sisteme neformal'nogo obrazovaniya [Social and professional self-determination of students in the system of non-formal education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 7-14. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.001

Keywords

Professional self-determination, additional education, non-formal education, variability, educational program, social development of an individual, pre-university preparation, level transition, individual educational path, social adaptation.

References

1. Aptalaev M.N., Zhalko M.E., Khamatnurova E.N., Kalinina K.A. (2017) Dopolnitel'noe obrazovanie kak sposob populyarizatsii inzhenernoi otrasli sredi shkol'nikov [Additional education to popularise the engineering industry among schoolchildren]. *Mir nauki* [World of science], 5 (6). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN617.pdf> [Accessed 15/07/19].
2. Belousova A.K. (2015) Integratsiya osnovnogo obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya kak faktor povysheniya urovnya gotovnosti uchashchikhsya k professional'nomu samoopredeleniyu [The integration of basic general and additional education as a factor in increasing the level of students' readiness for professional self-determination]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University], 3, pp. 202-206.
3. Malashchenko Yu.M., Malashchenko E.Yu. (2018) Dopolnitel'noe obrazovanie v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Additional education in the system of lifelong professional learning]. *Sbornik nauchnykh statei po materialam IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii prepodavatelei, aspirantov, magistrantov i studentov "Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika"* [Proc. 9th Int. Conf. "Lifelong professional learning: theory and practice"]. Novosibirsk, pp. 56-60.
4. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2012: odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2012 [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Accessed 15/07/19].
5. Oreshkina A.K. (2018) Metodologicheskie osnovaniya razvitiya innovatsionnykh strategii dopolnitel'nogo obrazovaniya [Methodological foundations of the development of innovation strategies for additional education]. *Sbornik statei III Vserossiiskogo foruma "Vospitanie detei – investitsii v budushchee!"* [Proc. 3rd Forum "Raising children is an investment in the future!"] Moscow, pp. 19-21.
6. Sazonova O.Yu., Maslova T.A. (2018) Dopolnitel'noe obrazovanie kak potentsial tvorcheskogo razvitiya sovremennogo shkol'nika [Additional education as the potential for creative development of modern schoolchildren]. In: *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.E. Tsiolkovskogo* [Scholarly works of Kaluga State University]. Kaluga, pp. 325-331.
7. Sokolova A.S., Sergeeva M.G. (2017) *Nauchnye osnovy postroeniya i razvitiya professional'noi kar'ery* [Scientific foundations of building and boosting a professional career]. Kursk: Regional Financial and Economic Institute.
8. Tsibizova T.Yu. (2011) Dopolnitel'noe obrazovanie kak forma preemstvennosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Additional education as a form of continuity in the system of lifelong learning]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 5, pp. 55-60.
9. Tsibizova T.Yu. (2013) *Kontseptual'nye osnovaniya issledovatel'skoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. Doct. Diss.* [Conceptual foundations of research activities of students in the system of lifelong learning. Doct. Diss.] Moscow.
10. Tsibizova T.Yu., Chernega E.V. (2018) Dopolnitel'noe obrazovanie molodezhi kak sposob operezhayushchei podgotovki vysokokvalifitsirovannykh kadrov [Additional education of youth as a way of advanced training of highly qualified persons]. *Sbornik statei III Vserossiiskogo foruma "Vospitanie detei – investitsii v budushchee!"* [Proc. 3rd Forum "Raising children is an investment in the future!"] Moscow, pp. 79-81.
11. Voskoboinikova G.A., Ovchinnikova A.Zh. (2017) Dopolnitel'noe obrazovanie kak sfera razvitiya poznavatel'noi aktivnosti shkol'nikov [Additional education as the sphere of the development of schoolchildren's cognitive activity]. *Uspekhi sovremennoi nauki* [Achievements of modern science], 1 (4), pp. 56-60.
12. Vylegzhanina S.Yu., Isaeva S.A., Tolmacheva M.I. (2016) Dopolnitel'noe obrazovanie v usloviyakh vuza kak mekhanizm professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov [Additional education in a higher education institution as a mechanism for professional self-determination of schoolchildren]. *Pedagogika. Obshchestvo. Pravo* [Pedagogics. Society. Law], 2, pp. 23-31.
13. Zimin V.N. et al. (2017) *Podgotovka inzhenernykh kadrov dlya tsifrovoi ekonomiki Rossii* [Training of engineers for Russia's digital economy]. Moscow: Bauman Moscow State Technical University.
14. Zimin V.N., Tsibizova T.Yu., Avgustan O.M. (2017) Kompleksnyi podkhod k organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniem resursov sovremennogo vuza [An integrated approach to the organisation of additional education by using the resources of a modern higher education institution]. *Avtomatizatsiya. Sovremennye tekhnologii*

-
- [Automation. Modern technology], 11, pp. 520-524.
15. Zotov V.V. (2018) Deyatel'nost' gosudarstvennykh ob"edinenii po razvitiyu mekhanizmov samorealizatsii molodezhi [The activities of state associations aimed at the development of mechanisms for self-actualisation of young people]. In: *Traditsii i innovatsii v sfere obrazovaniya i vospitaniya* [Traditions and innovations in the field of education and upbringing]. Moscow, pp. 237-241.
16. Zotov V.V. (2018) Kontseptual'nye osnovaniya samorealizatsii lichnosti v usloviyakh deyatel'nosti gosudarstvennykh obshchestvennykh organizatsii [Conceptual foundations of self-actualisation of an individual under the conditions of the activities of state public organisations]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* [Professional education. The capital], 5, pp. 37-41.

УДК 377.8**Формирование портфеля компетенций по развитию профессиональных качеств студентов****Иванова Айталиня Петровна**

Аспирант,

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
преподаватель Вилуйского педагогического колледжа им. Н.Г. Чернышевского,
678200, Российская Федерация, Вилуйск, ул. Чиряева, 30;
e-mail: tnoaita@bk.ru

Аннотация

В статье раскрываются виды компетенций для развития профессиональных качеств студентов специальностей педагогического профиля. Цель – изучение состояния системы внеурочной деятельности образовательного учреждения и ее потенциала для профессионального развития студентов. Выявлены возможности системы внеурочной деятельности образовательного учреждения для формирования индивидуального «портфеля» компетенций. Приводятся данные исследования организационно-педагогических условий в части: структуры мотивации выбора студентами дополнительных занятий внеурочной деятельности; факторов, определяющих занятость студентов в системе дополнительного образования; изучения форм и видов дополнительных занятий, наиболее востребованных среди студентов разных курсов педагогического колледжа. Результаты исследования позволяют предложить выстраивание системы дополнительного образования студентов, основанной на психологическом изучении сформированности тех или иных компетенций для выбора дополнительных занятий студентам младших курсов и учитывающей потребности студентов старших курсов в осознанном совершенствовании профессионального мастерства. Учет личных возможностей и индивидуальных потребностей в формировании портфеля компетенций предоставит больше возможностей для развития профессиональных качеств будущих специалистов.

Для цитирования в научных исследованиях

Иванова А.П. Формирование портфеля компетенций по развитию профессиональных качеств студентов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 15-21. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.002

Ключевые слова

Студент, портфель компетенций, профессиональные качества, внеурочная деятельность, организационно-педагогические условия.

Введение

В основе Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (далее – ФГОС СПО) лежит совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ и направленных на формирование компетентностного подхода.

Согласно ФГОС СПО, компетентность будущего специалиста включает в себя общие (далее – ОК) и профессиональные компетенции (далее – ПК). ОК представляют собой совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне. ОК понимается как способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности. ПК формируются на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности.

Помимо ОК и ПК в практической психологии различают и «ключевые» компетенции. Ключевые ПК являются наиболее динамичной частью модели ПК, которые находятся в сложной взаимосвязи с личностными особенностями человека.

Основная часть

Во время симпозиума Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы» была определена группа следующих ключевых компетенций:

а) для качественно-содержательного подхода:

- способность участвовать в деятельности институтов общества, социума;
- способность жить в многокультурном государстве, уважение людей других культур, языков и религий;
- владение иностранными языками;
- владение новыми информационными технологиями, способность критического отношения к информации, распространяемой СМИ, и к рекламе;
- способность учиться всю жизнь;

б) для процессуально-технологического подхода, который рассматривает компетенции как способы надпредметных действий:

- самостоятельно заниматься своим обучением; уметь извлекать пользу из опыта;
- получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их;
- уметь занимать позицию в дискуссиях; уметь оценивать произведения искусства и литературы;
- уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения;
- включаться в проект; уметь организовывать свою работу;
- уметь использовать новые технологии информации и коммуникации [Аверьянова, 2013].

Выпускникам СПО, чтобы хорошо трудоустроиться и состояться как профессионалам, необходимо сформировать собственный набор компетенций и в дальнейшем планировать их развитие или формирование новых, дополнительных компетенций.

Исходя из вышесказанного, студентам профессиональных образовательных организаций необходимо сформировать свой «портфель» ПК, который включает совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых по отношению к определенному кругу процессов для качественной и продуктивной деятельности по выбранной специальности или

профессии.

Развитие ОК и ПК студентов осуществляется в учебном процессе колледжа за весь срок обучения. Для их реализации каждое образовательное учреждение разрабатывает основную профессиональную образовательную программу (ОПОП). Формирование же портфеля ключевых компетенций ведется через дополнительное образование студентов, внеурочную деятельность колледжа. Для этого из года в год расширяются виды и формы внеурочной деятельности, ведется учет охвата и занятости студентов дополнительным образованием. Так, в 2018-2019 учебном году в Вилуйском педагогическом колледже работало 26 кружков, студий и творческих объединений, 11 спортивных секций, 6 объединений землячеств. Большое внимание уделяется органам самоуправления, общественным объединениям обучающихся по интересам. На сегодняшний день в колледже действует 7 молодежных объединений самоуправления. Кроме традиционных студенческих профкомов и студсоветов, второй год реализуются проекты студенческого самоуправления «Студенческая биржа труда “Сатабыл”» («Мастерство») и военно-патриотический клуб «Хорсун» («Смелый»).

С целью развития социальной активности, творчества, поддержки инициатив студентов в 2016 г. открыт Центр развития творческих инициатив студентов «Стимул». С момента создания студенты Центра принимают участие в республиканских, всероссийских конкурсах. В этом году Центр успешно прошел юридическую регистрацию в качестве некоммерческой организации и готовится к участию в республиканских и всероссийских грантовых конкурсах.

Одним из направлений деятельности Центра является долгосрочный проект «Педагогическая экспедиция “Молодой педагог”», которая действует третий год. Цель проекта – организация выездов студентов в центральные города России с культурно-образовательной программой. Например, в 2018 г. состоялась педагогическая экспедиция «Молодой педагог» по маршруту Саратов – Казань – Чебоксары – Москва. В Саратове студенты приняли участие во Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов «Грани истории: от Средневековья до современности», посвященной 190-летию великого русского демократа, писателя Николая Гавриловича Чернышевского. Они побывали в музеях, исторических местах, связанных с именем Николая Гавриловича. В Казани студенты ознакомились с подготовкой к мировому чемпионату «World Skills International», пообщались со студентами и преподавателями Казанского педагогического колледжа. В столице Чувашской республики г. Чебоксары участники педагогической экспедиции посетили педагогический колледж имени профессора, академика Российской академии образования, основателя этнопедагогике Геннадия Никандровича Волкова. Были организованы круглые столы, мастер-классы для наших студентов в Чувашском государственном университете им. И.Н. Ульянова, научно-исследовательском институте этнопедагогике при Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева.

Особое внимание уделяется проектной деятельности студентов. На 2018-2019 учебный год объявлены конкурс студенческих проектов «Моя инициатива» и конкурс дизайн-проектов «Идеи, преобразующие города». По итогам конкурса будут выявлены перспективные проекты для реализации в колледже, городе. Среди педагогов проводится конкурс на лучшую воспитательную программу «Творческий мир воспитания: программа, методика, инновации». Итоги конкурса проектов будут подведены в сентябре 2019 г.

Таким образом, дополнительное образование студентов и внеурочная деятельность колледжа играют существенную роль в профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов. Для изучения состояния и роли внеурочной деятельности в системе работы

колледжа нами были исследованы организационно-педагогические условия внеурочной деятельности колледжа.

В исследовании нас интересовали следующие вопросы: 1) какова структура мотивации дополнительных занятий; 2) каковы факторы, определяющие занятость студентов в системе дополнительного образования; 3) какие формы и виды дополнительных занятий наиболее востребованы среди студентов педагогического колледжа.

Изучение мотивов выбора студентами дополнительного образования представляет значительный интерес для формирования портфеля компетенций будущих специалистов. В 2019 г. для практического обоснования содержания дополнительного образования студентов педагогического колледжа проводилось анкетирование, которым было охвачено 210 студентов, из них 47 юношей и 163 девушки. При этом изучалось состояние дополнительного образования в системе профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа.

Удовлетворенность существующей системой внеурочной деятельности колледжа выразили 66% опрошенных, 11% выразили неудовлетворенность, остальные 23% воздержались от однозначной оценки. По итогам анализа результатов анкетирования установлено, что наиболее значимыми для студентов являются мотивы, связанные с развитием своих интересов и способностей (80% опрошенных). Этот показатель снижется с повышением курса обучения – 47% первокурсников, 28% и 5% соответственно, что может свидетельствовать о недостаточности существующей системы дополнительного образования колледжа, так как она не отвечает повышенным запросам старшекурсников. Осознанно посещают занятия внеурочной деятельности 49% студентов, большой процент опрошенных (36%) посещают занятия формально. С повышением курса обучения количество таких студентов заметно сокращается – 20% первокурсников, 16% и 0% соответственно. Отдельно изучались мотивы студентов, уклоняющихся от внеурочной деятельности колледжа: 6% указали на отсутствие интереса, 2% – на отсутствие времени для посещений, а абсолютное большинство этой категории уклонилось от ответа, что может свидетельствовать о недостаточной осознанности роли дополнительного образования в формировании профессиональных компетенций. Среди организационных моментов 15% студентов указали на трудности с расписанием занятий. Большинство опрошенных (79%) расписание занятий устраивает. Для улучшения работы системы внеурочной деятельности изучались предложения от студентов. Так, 4% студентов предлагают разнообразить кружки и секции, 5% – выявлять интересы по запросам и устраивать кастинг занятий дополнительного образования, 10% – увеличить творческие кружки, включая технические, IT-направления, 10% – увеличить спортивные секции, 5% – ввести разнообразные творческие объединения, клубы и студии по интересам.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о недостаточности форм и видов дополнительного образования для удовлетворения потребностей студентов старших курсов. Существующая система внеурочной деятельности направлена на общую занятость студентов и организацию разнообразного досуга. Такой подход приемлем для студентов 1-го и 2-го курсов, особенно поступивших в образовательное учреждение после 9-го класса. Для студентов 3-го и 4-го курсов необходимо расширить дополнительное образование исходя из потребностей по формированию ключевых компетенций и профессиональных качеств, учитывая мотивации студентов старших курсов. Для этого следует провести психологическое исследование сформированности тех или иных ключевых компетенций для осознанного выбора дополнительных занятий, потребности в совершенствовании профессионального мастерства. Предполагаем, что разработка содержания дополнительного образования, основанная на

психологических исследованиях компетенций, позволит исправить выявленные недостатки в структуре мотивов выбора дополнительного образования студентов, улучшить профессиональные качества выпускников.

Заключение

По результатам проведенной работы для дальнейшего совершенствования исследования по данному направлению необходимо: 1) разработать систему выявления наиболее востребованных ключевых компетенций для студентов педагогического профиля; 2) изучить возможности вариативной части в учебном плане; 3) разработать модульную программу дополнительного образования с учетом курса обучения; 4) разработать учебно-методическое обеспечение дополнительного образовательного процесса; 5) составить критерии измерения и систему мониторинга формирования ключевых компетенций. Итогом исследования является вывод о том, что структуры дополнительного образования колледжа эффективно и разнообразно обеспечивают наполнение содержания основной программы обучения, формируют профессиональные компетенции, что приводит к развитию индивидуальных образовательных маршрутов учебно-воспитательного процесса в колледже.

Обновленная программа развития колледжа рассчитана на 2017-2022 гг. – к 100-летию основания образовательного учреждения. Программа направлена на реализацию решений XIII съезда учителей и педагогической общественности Республики Саха (Якутия) «Образование и общество: интеграция во имя ребенка» и реализацию Стратегии социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) на период до 2030 г., Образовательной инициативы Республики Саха (Якутия) – 2030 «Образование, открытое в Будущее». Одним из направлений реализации программы являются создание и развитие центров дополнительных компетенций, направленных на формирование «портфеля» компетенций будущего педагога. Разработка и реализация такого проекта позволят выпускникам колледжа развить свои способности в умелой организации своей деятельности, готовность взять на себя ответственность в процессе решения любой педагогической задачи.

Библиография

1. Аверьянова С.Ю. Ключевые компетенции как факторы и результаты профессионального самоопределения старшеклассников // Научный диалог. 2013. № 8. С. 120-130.
2. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2002. 288 с.
3. Богачева Л.С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема // Материалы II Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики». Уфа, 2012. С. 123-125.
4. Володина Н.А. Модель компетенций – это не сложно. URL: http://www.tppchr.ru/files/subcontent/99/downloads/tppchr_1216725815.pdf
5. Дмитриевская И.И. Моделирование процесса профессиональной подготовки в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 189 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
7. Иванова Н.В. Компетенция или компетентность? // Науковедение. 2012. № 4. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/111pvn412.pdf>
8. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9. С. 55-60.
9. Калюжная Н.В. Разработка модели компетенций организации // Молодой ученый. 2016. № 6. URL: <https://moluch.ru/archive/110/27084/>
10. Каргаполов В.Е. Содержание дополнительного образования в системе профессиональной подготовки студентов

- дошкольного отделения педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 200 с.
11. Об установлении соответствия профессий и специальностей среднего профессионального образования, перечни которых утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 октября 2013 г. № 1199, профессиям начального профессионального образования, перечень которых утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 сентября 2009 г. № 354, и специальностям среднего профессионального образования, перечень которых утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 сентября 2009 г. № 355: приказ Минобрнауки России от 05.06.2014 № 632. URL: <https://base.garant.ru/70694450/>
 12. Чудновец Н.А. Методическое пособие для учителей гуманитарного цикла «Формирование компетенций учащихся в условиях современного образования». Темиртау, 2015. URL: <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-dlya-uchiteley-gumanitarnogo-cikla-formirovanie-kompetency-uchaschihsya-v-usloviyah-sovremennogo-obrazova-823484.html>

Developing a portfolio of competencies for the development of students' professional qualities

Aitalina P. Ivanova

Postgraduate,
Kalmyk State University,
Teacher at Vilyuysk Pedagogical College,
678200, 30 Chiryaeva st., Vilyuysk, Russian Federation;
e-mail: tnoaita@bk.ru

Abstract

The article deals with the types of competencies for the development of professional qualities of students majoring in pedagogy. It aims to study the system of extracurricular activities of an educational institution and its potential for professional development of students. The author of the article makes an attempt to reveal the opportunities of the system of extracurricular activities of an educational institution for the development of an individual "portfolio" of competencies. The article presents the results of the research on organisational and pedagogical conditions, including the following: the structure of students' motivation to choose extracurricular activities; factors that determine the involvement of students in the system of additional education; research on the forms and types of additional classes that are most popular among students of different courses of Vilyuysk Pedagogical College. The results of the research allow the author to propose the creation of a system of additional education of students on the basis of psychological research on the development of certain competencies for choosing additional classes by freshmen and sophomores and taking into account the needs of juniors and seniors in the conscious improvement of their professional skills. Taking into account personal capabilities and individual needs in the development of a portfolio of competencies will provide more opportunities for the development of professional qualities of future specialists.

For citation

Ivanova A.P. (2019) Formirovanie portfelya kompetentsii po razvitiyu professional'nykh kachestv studentov [Developing a portfolio of competencies for the development of students' professional qualities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 15-21. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.002

Keywords

Student, portfolio of competencies, professional qualities, extracurricular activities, organisational and pedagogical conditions.

References

1. Aver'yanova S.Yu. (2013) Klyuchevye kompetentsii kak faktory i rezul'taty professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov [Key competencies as the factors and results of professional self-determination of senior schoolchildren]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 8, pp. 120-130.
2. Bermus A.G. (2002) *Upravlenie kachestvom professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya* [Managing the quality of professional pedagogical education]. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University.
3. Bogacheva L.S. (2012) Kompetentnost' i kompetentsiya kak ponyatiino-terminologicheskaya problema [Competence and competency as a conceptual and terminological problem]. *Materialy II Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki"* [Proc. 2nd Int. Conf. "Topical issues of modern pedagogy"]. Ufa, pp. 123-125.
4. Chudnovets N.A. (2015) *Metodicheskoe posobie dlya uchitelei gumanitarnogo tsikla "Formirovanie kompetentsii uchashchikhsya v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya"* [Guidelines for teachers of the humanities "Developing students' competencies under the conditions of modern education"]. Temirtau. Available at: <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-dlya-uchiteley-gumanitarnogo-tsikla-formirovanie-kompetentsiy-uchaschihsya-v-usloviyah-sovremennogo-obrazova-823484.html> [Accessed 10/07/19].
5. Dmitrevskaya I.I. (2004) *Modelirovanie protsessa professional'noi podgotovki v pedagogicheskom kolledzhe*. Doct. Diss. [Modelling the process of professional training in a pedagogical college. Doct. Diss.] Moscow.
6. Isaeva T.E. (2006) Klassifikatsiya professional'no-lichnostnykh kompetentsii vuzovskogo prepodavatelya [The classification of professional and personal competencies of a university teacher]. *Pedagogika* [Pedagogy], 9, pp. 55-60.
7. Ivanova N.V. (2012) Kompetentsiya ili kompetentnost'? [Competency or competence?] *Naukovedenie* [Science studies], 4. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/111pvn412.pdf> [Accessed 10/07/19].
8. Kalyuzhnaya N.V. (2016) Razrabotka modeli kompetentsii organizatsii [Developing a model of an organisation's competencies]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 6. Available at: <https://moluch.ru/archive/110/27084/> [Accessed 10/07/19].
9. Kargapolov V.E. (2005) *Soderzhanie dopolnitel'nogo obrazovaniya v sisteme professional'noi podgotovki studentov doshkol'nogo otdeleniya pedagogicheskogo kolledzha*. Doct. Diss. [The content of additional education in the system of professional training of students of preschool department of a pedagogical college. Doct. Diss.] Omsk.
10. *Ob ustanovlenii sootvetstviya professii i spetsial'nostei srednego professional'nogo obrazovaniya, perechni kotorykh utverzhdeny prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 29 oktyabrya 2013 g. № 1199, professiyam nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya, perechen' kotorykh utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 28 sentyabrya 2009 g. № 354, i spetsial'nostyam srednego professional'nogo obrazovaniya, perechen' kotorykh utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 28 sentyabrya 2009 g. № 355; prikaz Minobrnauki Rossii ot 05.06.2014 № 632* [On establishing the conformity of professions and specialties of secondary vocational education, the lists having been approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1199 of October 29, 2013, with professions of primary professional education, the list having been approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 354 of September 28, 2009, and specialties of secondary vocational education, the list having been approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 355 of September 28, 2009; Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 632 of June 5, 2014]. Available at: <https://base.garant.ru/70694450/> [Accessed 10/07/19].
11. Volodina N.A. *Model' kompetentsii – eto ne slozhno* [The model of competencies is not difficult]. Available at: http://www.tppchr.ru/files/subcontent/99/downloads/tppchr_1216725815.pdf [Accessed 10/07/19].
12. Zimnyaya I.A. (2003) Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Key competences as a new paradigm of the result of modern education]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 5, pp. 34-42.

УДК 37**Физическое воспитание в СССР. 1920-е гг.: становление врачебного контроля над занимающимися физкультурой и спортом****Королева Лариса Александровна**

Доктор исторических наук, профессор,
завкафедрой истории и философии,
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства,
440028, Российская Федерация, Пенза, ул. Титова, 28;
e-mail: la-koro@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу формирования системы врачебного контроля в процессе советского физического воспитания в 1920-е гг. Рассмотрены основные функции врачебного контроля в СССР – изучение состояния здоровья и физического развития занимавшихся и влияния на них занятий физическими упражнениями и спортом. Определена главная цель врачебного контроля – способствовать максимальному использованию физкультуры для укрепления здоровья, достижения определенных спортивных результатов, повышения эффективности труда. Выявлены формы реализации врачебного контроля: антропометрические обследования занимавшихся физкультурой и спортом; медицинское сопровождение физических занятий и физкультурно-спортивных мероприятий; санитарно-гигиенический контроль за местами и условиями проведения занятий и соревнований и т.д. Прослеживается роль советов физической культуры и органов здравоохранения в осуществлении врачебного контроля на местах. Характеризуются факторы, негативно отражавшиеся на проведении врачебного контроля: недостаточное количество необходимого штата квалифицированных медицинских работников, малое ассигнование на приобретение оборудования для врачебных кабинетов, лабораторий и т.п.

Для цитирования в научных исследованиях

Королева Л.А. Физическое воспитание в СССР. 1920-е гг.: становление врачебного контроля над занимающимися физкультурой и спортом // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 22-27. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.003

Ключевые слова

СССР, физическое воспитание, спорт, врачебный контроль, Высший совет физической культуры, Народный комиссариат здравоохранения, антропометрические обследования, Н.А. Семашко, кружки физкультуры, физкультурно-спортивные мероприятия.

Введение

Одной из ключевых функций советского физического воспитания являлось оздоровление населения. Развитие массовой физкультуры и спорта было невозможно без врачебного контроля за физкультурниками. В деле внедрения в жизнь врачебного контроля значительную роль сыграл первый нарком здравоохранения РСФСР и первый председатель ВСФК при ВЦИК Н.А. Семашко, заявивший «Без врачебного контроля нет советской физкультуры!» [Семашко, 1927, 8]. Н.А. Семашко доказывал необходимость постоянного врачебного контроля: «Физическая культура, а не только физические упражнения... из соблюдения всех элементов культурного, здорового быта и состоит настоящая физическая культура. Физические упражнения составляют лишь часть ее, и часто небольшую. Хотя они очень важны, прежде всего, тем, что исправляют (корректируют) вредности нашего нелепого быта»¹. Н.А. Семашко занимался подготовкой специалистов по врачебному контролю в сфере физкультуры, считая, что эти врачи должны владеть не только медицинскими знаниями, но и хорошо ориентироваться в проблемах физического воспитания, воздействия разных физупражнений на организм физкультурников [Демер, 2005, 172]. По мнению А.Н. Филиппова, Н.А. Семашко рассматривал физическую культуру преимущественно с позиций врача [Филиппов, 2011, 18].

Теоретические основы организации системы врачебного контроля были разработаны В.К. Бирзиным [Бирзин, Гориневский, 1925], В.В. Гориневским [Гориневский, 1927, 30-41], В.А. Ивановским [Ивановский, 1927, 73-74], В.Е. Игнатьевым [Игнатьев, 1927] и др.

Врачебный контроль и врачебные наблюдения стали неотъемлемой частью учебно-тренировочного процесса в советском физкультурно-спортивном движении; были унифицированы методы антропометрических исследований.

Основная часть

ВСФК указывал: «По своему характеру и задачам физическая культура всего теснее соприкасается с областью медицинских наук, а потому во главу угла всей физкультурной работы положен медицинский осмотр и регулярное врачебное освидетельствование особо установленными методами всех занимающихся физической культурой, точно и вовремя фиксируя продуктивность или вред определенного порядка занятий видами физкультуры. Наркомздрав и его органы и работники на местах должны играть одну из первых ролей в смысле правильной, с научной точки зрения, постановки физической культуры в массах трудящихся... На основании показаний врачебного контроля в смысле общего развития организма строится научная работа... Наша задача – все 100% физкультурников подвергнуть постоянному врачебному контролю» [Информационное письмо..., 1925, 11]. ВСФК подготовил и разослал на места «Инструкцию для проведения врачебного контроля».

В ноябре 1923 г. ВСФК направил на места директивное письмо, где говорилось о необходимости привлечения для проведения научной работы в области физических упражнений компетентных врачей, следовало объединить научные силы и научные учреждения физкультуры или хотя бы смежные с этой областью². По поводу врачебного контроля давались разъяснения: «Ведать врачебным контролем обязаны фабрично-заводские врачи, как наиболее

¹ Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. 7576. Оп. 28. Д. 38.

² Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. р-349. Оп. 1. Д. 1. Л. 293-295.

близко стоящие к производству, или врачебные учреждения, обслуживающие предприятия (больницы, амбулатории и т.д.). Врачебный контроль не может ограничиваться лишь медицинским осмотром занимающихся физкультурой, а должен, по мере возможности, следить, какое влияние оказывают на их организм те или иные физические упражнения и насколько они способствуют организму в борьбе с профессиональной утомляемостью. В целях большей продуктивности работ врачебного контроля необходимо стремиться к созданию врачебно-исследовательских пунктов, объединяясь для этого при недостатке средств с другими организациями, проводящими физическую культуру. Кроме врачебного контроля необходима проверка результатов чисто технического характера (учет результатов достижения). Эти проверки могут осуществляться путем соревнования коллективов в уездных, губернских и районных масштабах, имея в виду, что в состав таких коллективов могут допускаться занимающиеся физической культурой не иначе, как с разрешения врачебного контроля»³.

Уездным советам физкультуры вменялось усилить врачебно-контрольную деятельность. Как следствие, Пензенский совет физкультуры в своем плане работы на 1923 г. указал: «После состязания пропустить всех спортсменов через антропометрическое измерение, в целях учета развития и здоровья спортсменов, для чего через уездотдел привлечь специалистов врачей... На отчетные вечера должны быть приглашены врачи, которые осветят результаты действительного развития»⁴.

Исходя из сложной международной обстановки, советское государство особое внимание обращало на физическую подготовку допризывников, акцентируя внимание на врачебном контроле. В задачи Советов физкультуры при уездных комиссариатах входили: «наблюдение за тем, чтобы постановка допризывного обучения соответствовала врачебно-педагогическим требованиям, указанным Наркомпросом и Наркомздравом; наблюдение за организацией соответствующего врачебного надзора в пунктах и местах, где осуществляется допризывное обучение и физическая культура трудящихся; наблюдение за должной организацией и деятельностью врачебных комиссий по осмотру проходящих допризывное обучение и занимающихся спортом»⁵.

Комсомол, будучи одним из главных проводников физкультурно-спортивной работы среди молодежи, призывал различные ведомства активизировать свое участие в данном направлении. Так, РЛКСМ предлагал уездотделам целенаправленно выделять врачей для наблюдения за физкультурной работой и проведения антропометрических измерений.

В 1925 г. по регионам была разослана «Резолюция Совещания СФК промышленных центров, национальных республик и областей по докладам с мест», предписывавшая «организовать через Наркомздрав и его органы врачебно-контрольные пункты при поликлиниках и детполиклиниках и учредить должности штатных врачей по физкультуре при ВСФК»⁶. На местах органы здравоохранения должны были установить врачебно-научный контроль над физическим воспитанием молодежи, под которым понимались «производство антропометрических измерений, медицинский периодический осмотр занимающихся физкультурников, распределение их по группам в зависимости от состояния здоровья, обращение особого внимания на санитарно-гигиеническую сторону физвоспитания в школах,

³ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 4. Л. 88-89об.

⁴ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 1. Л. 102-104.

⁵ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 1. Л. 106-106об.

⁶ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 8. Л. 94-95.

спортклубах, домах физкультуры и наблюдения за правильным проведением урока по физкультуре, устраняя практикование прежде спортсменства и рекордсменства... Нужно твердо помнить, что правильно поставленное, на должных началах физическое воспитание есть одно из важнейших начал санитарно-профилактической советской медицины, стремящейся к всестороннему оздоровлению трудящихся масс, в первую очередь, рабоче-крестьянской молодежи – будущего оплота и строителей социалистического государства»⁷.

На состоявшейся в ноябре 1925 г. первой Всесоюзной конференции научных работников в Москве подчеркивалось, что физическая культура неразрывно связана с врачебным контролем и следует продолжать изучение влияния физупражнений на организм с целью проверки правильности классового подхода.

Повсеместно организовывались кабинеты и лаборатории, кафедры врачебного контроля и ЛФК. Однако, несмотря на некоторую положительную динамику, результаты оставляли желать лучшего: «... Недостаток материальных средств, перегруженность врачебного персонала своими прямыми обязанностями, а также некоторая косность врачей в вопросах физической культуры вследствие неподготовленности их, не позволили обеспечить врачебным контролем всех охваченных физкультурников» [Информационное письмо..., 1925, 11]. В конце 1925 г. из 668258 членов физкультурных кружков врачебным контролем было охвачено 223840, т.е. около 33%⁸. На расширенном пленуме ВСФК 13-16 мая 1926 г. отмечалось «качественное ослабление работы и трудности общественного воспитания», подчеркивался неорганизованный характер врачебного контроля на местах и их слабое материально-техническое обеспечение⁹. Например, совфизкульт Пензенской губернии докладывал в центр: «Врачебный контроль как в городе, так и по уездам поставить на должную высоту до сего времени не удастся, что объясняется: в уездах – с одной стороны, недостатком врачей, и без того перегруженных работой, с другой стороны, недостаточным вниманием, уделяемым уздравотделами делу физкультуры. В городе также несмотря на то, что кружки физкультуры строятся по производственному признаку, врачей, обслуживающих предприятия, к наблюдению за клубными кружками привлечь до сего времени не удалось. Наблюдение же и контроль за школьными занятиями физкультурой поставлен достаточно удовлетворительно. Медицинское освидетельствование занимающихся в кружках и перед началом зимнего сезона хотя и был проведен повсеместно, но недостаточно, например, в гор. Пензе всего на 50%»¹⁰.

В 1927 г. уже функционировало 129 кабинетов и 162 отделений по оздоровлению детей. Все занимающиеся физкультурой в обязательном порядке должны были проходить бесплатный врачебный контроль и получать допуск врача до занятий и соревнований [Граевская, Долматова, 2013, 60].

В 1928 г. постановление СНК РСФСР «Об усилении врачебного контроля над физкультурой» определило необходимость проведения строгого учета всех имевшихся на территории РСФСР врачебно-физкультурных кабинетов, расширения их сети, увеличения их финансирования, в том числе на укрепление их материально-технической базы [Сарычева, 2015, 71].

⁷ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 15. Л. 19-19об.

⁸ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 15. Л. 310.

⁹ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 23. Л. 433.

¹⁰ ГАПО. Ф. р-349. Оп. 1. Д. 13. Л. 19.

Заключение

Таким образом, в 1920-е гг. в СССР происходило оформление системы врачебного контроля, а именно выявлялись главные направления и цели врачебного контроля; определены формы организации массового врачебного контроля, в ходе совместной работы органов здравоохранения и физкультурно-спортивных структур. Сдерживающими факторами развития врачебного контроля выступали недостаточное финансирование, дефицит медицинских кадров и т.п.

Библиография

1. Бирзин Г.К., Гориневский В.В. Руководство по врачебному контролю. М.: Высший и Московский советы физкультуры, 1925. 120 с.
2. Гориневский В.В. Научный врачебно-педагогический контроль по физкультуре в его прошлом и настоящем // Теория и практика физической культуры. 1927. № 5. С. 30-41.
3. Граевская Н.Д., Долматова Т.И. Актуальные вопросы спортивной медицины. Избранные труды. Спортивная медицина как отрасль научных знаний и система медицинского обеспечения физической культуры и спорта в современных условиях // Лечебная физкультура и спортивная медицина. 2013. № 5 (113). С. 57-61.
4. Деметер Г.С. Очерки по истории отечественной физической культуры и олимпийского движения. М.: Советский спорт, 2005. 323 с.
5. Ивановский В.А. В научно-контрольной секции ВСФК // Теория и практика физической культуры. 1927. № 5. С. 73-74.
6. Игнатьев В.Е. Исследование физического развития человека дошкольного, школьного и призывного возрастов. Для врачей, студентов и руководителей физ. воспитания. М.: Сабашниковы, 1927. 136 с.
7. Информационное письмо о состоянии физической культуры в СССР. М.: ВСФК, 1925. 21 с.
8. Сарычева Т.В. Организация врачебного контроля над занимающимися физической культурой и спортом в Западной Сибири (1920-е гг.), участие В.С. Пирусского в его становлении // Бюллетень сибирской медицины. 2015. том 14. № 3. С. 68-73.
9. Семашко Н.А. Десять лет советской физкультуры // Теория и практика физической культуры. 1927. № 5. С. 5-9.
10. Филиппов А.Н. Становление физической культуры в СССР: конфликт Н.А. Семашко и Н.И. Подвойского // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 1(15). С. 18-20.

Physical education in the USSR. 1920s: establishment of medical control over physical education and sports

Larisa A. Koroleva

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of History and Philosophy,
Penza State University of Architecture and Construction,
440028, 28, Titova str., Penza, Russian Federation;
e-mail: la-koro@yandex.ru

Abstract

One of the key functions of Soviet physical education was the health improvement of the population. The development of mass physical education and sports was impossible without medical supervision of athletes. The article is devoted to the analysis of the formation of the system of medical control during the Soviet physical education in the 1920s. The main functions of medical control in the USSR, the study of the state of health and physical development of those engaged in

and the influence on them of physical exercises and sports are considered. The main goal of medical control to promote the maximum use of physical education for health promotion, achievement of certain sports results, increase of labor efficiency is defined. Forms of medical control: anthropometric examinations of those engaged in physical education and sports; medical support of physical activities and sports events; Sanitary and hygienic control over places and conditions of classes and competitions, etc., have been identified. The role of physical education councils and health authorities in the implementation of medical control on the ground can be seen. Factors that have negatively affected the conduct of medical control: insufficient number of qualified medical personnel, low allocation for the purchase of equipment for medical offices, laboratories, etc., are characterized.

For citation

Koroleva L.A. (2019) Fizicheskoe vospitanie v SSSR. 1920-e gg.: stanovlenie vrachebnogo kontrolya nad zanimayushchimisya fizkul'turoi i sportom [Physical education in the USSR. 1920s: establishment of medical control over physical education and sports]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 22-27. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.003

Keywords

USSR, physical education, sports, medical control, Higher Council of Physical Culture, People's Commissariat of Health, anthropometric examinations, N.A. Semashko, physical education circles, sports and sports events

References

1. Birzin G.K., Gorinevsky V.V. (1925) *Rukovodstvo po vrachebnomu kontrolyu* [Medical Control Manual]. Moscow: Higher and Moscow Physical Education Councils.
2. Demeter G.S. (2005) *Ocherki po istorii otechestvennoi fizicheskoi kul'tury i olimpiiskogo dvizheniya* [Essays on the history of domestic physical culture and Olympic movement]. Moscow: Sovetskii Sport Publ.
3. Filippov A.N. (2011) Stanovlenie fizicheskoi kul'tury v SSSR: konflikt N.A. Semashko i N.I. Podvoiskogo [Formation of Physical Culture in the USSR: Conflict between N.A. Semashko and N.I. Podvoysky]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki* [Journal of the Yaroslav State University named after P.G. Demidov. Humanities Series], 1 (15), pp. 18-20.
4. Gorinevskii V.V. (1927) Nauchnyi vrachebno-pedagogicheskii kontrol' po fizkul'ture v ego proshlom i nastoyashhem [Scientific medical and pedagogical control on physical education in his past and present]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 5, pp. 30-41.
5. Graevskaya N.D., Dolmatova T.I. (2013) Aktual'nye voprosy sportivnoi meditsiny. Izbrannye trudy. Sportivnaya meditsina kak otrasl' nauchnykh znaniy i sistema meditsinskogo obespecheniya fizicheskoi kul'tury i sporta v sovremennykh usloviyakh [Topical issues of sports medicine. Selected works. Sports medicine as a branch of scientific knowledge and a system of medical support of physical culture and sports in modern conditions]. *Lechebnaya fizkul'tura i sportivnaya meditsina* [Medical physical education and sports medicine], 5 (113), pp. 57-61.
6. Ignat'ev V.E. (1927) *Issledovanie fizicheskogo razvitiya cheloveka doskol'nogo, shkol'nogo i prizyv'nogo vozrastov. Dlya vrachei, studentov i rukovoditelei fiz. vospitaniya* [Research of physical development of a person of preschool, school and conscription age. For doctors, students and PT teachers]. Moscow: Sabashnikovy Publ.
7. (1925) *Informatsionnoe pis'mo o sostoyanii fizicheskoi kul'tury v SSSR* [Information letter on the state of physical culture in the USSR]. Moscow.
8. Ivanovskii V.A. (1927) V nauchno-kontrol'noi sekcii VSFK [In the scientific and control section of SCFC]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 5, pp. 73-74.
9. Sarycheva T.V. (2015) Organizatsiya vrachebnogo kontrolya nad zanimayushchimisya fizicheskoi kul'turoi i sportom v Zapadnoi Sibiri (1920-e gg.), uchastie V.S. Pirusskogo v ego stanovlenii [Organization of medical control over physical culture and sports in Western Siberia (1920s), participation of V.S. Pirazsky in its formation]. *Byulleten' sibirskoi meditsiny* [Bulletin of Siberian medicine], 14, 3, pp. 68-73.
10. Semashko N.A. (1927) Desyat' let sovetskoi fizkul'tury [Ten years of Soviet physical culture]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 5, pp. 5-9.

УДК 373.24**Развитие эмоционального интеллекта дошкольников в музыкально-игровой деятельности****Мурадова Светлана Михайловна**

Музыкальный руководитель,
Центр развития ребенка – детский сад №14 «Росинка»,
355002, Российская Федерация, Ставрополь, ул. Лермонтова, 203;
e-mail: murdova@mail.ru

Толокнеева Елена Ивановна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий,
Институт образования и социальных наук,
Северо-Кавказский федеральный университет,
355009, Российская Федерация, Ставрополь, ул. Пушкина, 1;
e-mail: tolokneva@mail.ru

Аннотация

В связи с повышением социальных ожиданий в отношении образовательных учреждений разного уровня, особым интересом педагогов и психологов пользуется изучение проблемы эмоционального интеллекта. Музыка, при помощи своих выразительных средств, способна моделировать основные эмоциональные состояния-переживания, и, следовательно, может быть использована в качестве инструмента развития эмоционального интеллекта, что представляется крайне важным и актуальным в современной социокультурной ситуации. Данная статья посвящена изучению проблемы развития эмоционального интеллекта дошкольников и определению значимости в этом процессе музыкально-игровой деятельности. В работе обосновывается необходимость развития данного личностного качества, а также его значение для успешной социализации личности. В представленной статье, приведены общие данные об эмоциональном интеллекте и требования ФГОС ДО, которые может удовлетворить развитие эмоционального интеллекта у дошкольников в условиях образовательного учреждения. В статье изучены основные характеристики эмоционального интеллекта, раскрыт развивающий потенциал музыкально-игровой деятельности, показаны особенности работы педагога с дошкольниками в процессе организации музыкально-игровой деятельности, актуализируется необходимость развития эмоционального интеллекта на этапе дошкольного детства и обозначены компетенции дошкольников, формирующиеся в результате развития эмоционального интеллекта. В статье подчеркивается взаимосвязь личных достижений, успехов человека и уровня его эмоционального интеллекта, что является обоснованием необходимости развития эмоционального интеллекта в образовательной среде.

Для цитирования в научных исследованиях

Мурадова С.М., Толокнеева Е.И. Развитие эмоционального интеллекта дошкольников в музыкально-игровой деятельности // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 28-38. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.004

Ключевые слова

Эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект, игра, музыка, игровая деятельность, музыкально-игровая деятельность.

Введение

В последние годы в рамках реализации национального проекта «Образование» продолжается активное реформирование всей образовательной системы, и дошкольного образования в том числе. Федеральный государственный образовательный стандарт, согласно требованиям современности, обозначает педагогам вектор развития образовательного и воспитательного процесса: амплификация и гармоничность детского развития, его ориентация на индивидуализацию, конкурентоспособность и успешную социализацию.

На фоне современных прогрессивных изменений приходит понимание, что не совсем верно бытовавшее ранее мнение, что успешный человек тот, который достигает целей и управляет своим поведением благодаря интеллекту. Простые житейские наблюдения опровергают эти постулаты. Высокий уровень интеллекта и жизненный успех – это далеко не тождественные понятия. Очень часто успеха достигают люди, не имеющие обширных академических знаний. Гораздо важнее становится умение понимать чувства и намерения людей; умение находить с ними общий язык, договариваться и сотрудничать; умение располагать людей к себе и разрешать конфликтные ситуации. Сегодня ведущим трендом научных исследований становится не столько сам интеллект, сколько его опосредованность эмоциональными переживаниями.

Основная часть

В соответствии с современными исследованиями, успешность человека на 80% зависит от коэффициента эмоционального развития, и лишь на 20% – от коэффициента умственного развития. Но не стоит противопоставлять друг другу эти два понятия, так как только в их взаимосвязи формируется гармонично развитая личность.

Интеллект (англ. *intelligence*; от лат. *intellectus* – понимание, познание) – общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей;

- система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения;
- способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме». Понятие интеллект, как общая умственная способность применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам [Мещеряков, Зинченко, 2008].

Интеллект является качеством психики, состоящим из способности приспосабливаться к

новым ситуациям, способности к обучению и запоминанию на основе опыта, пониманию и применению абстрактных концепций, и использованию своих знаний для управления окружающей человека средой. Зачастую термин «интеллект» используется в широком и в узком смысле. В широком смысле – это совокупность всех познавательных функций индивида, от ощущения и восприятия до мышления и воображения, в более узком смысле интеллект – это собственно мышление.

Эмоции (от лат. *emoveo* – потрясаю, волную) – субъективные переживания человеком его отношения к предметам, явлениям, событиям, другим людям, самому себе [Загвязинский, 2008].

Эмоции принято также называть чувствами: интеллектуальными, эстетическими, нравственными и пр. В экстремальных условиях сильные, бурно протекающие эмоции носят название аффектов. Длительно сохраняющееся, относительно ровное и не ярко выраженное эмоциональное состояние называют настроением.

Эмоции служат одним из главных механизмов регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей. В эмоциональных переживаниях объекты отражаются пристрастно, через «призму» человеческих потребностей и мотивов. В ходе деятельности эмоции выполняют важные функции: положительные эмоции дополнительно мотивируют, а негативные эмоции способствуют «затуханию» активности; эмоции сигнализируют о ходе выполнения текущих задач, о протекании процесса, указывают на возникновение затруднений; на эмоциональном уровне всегда ведется контроль за получаемыми результатами, поскольку они сличаются с изначально запланированными и т.д. Эмоции намного раньше рационального осмысления события подсказывают его подлинное значение для субъекта. Кроме того, они выполняют подкрепляющую функцию, способствуя закреплению опыта, то есть дополняют роль мотива [там же]. Эмоции опосредуют общение, регулируют деятельность, а значит, в равной мере обеспечивают адаптивность личности в социуме.

Осознание значения эмоций в жизни человека привело к появлению понятия «эмоциональный интеллект». Первенство в разработке проблем эмоционального интеллекта принадлежит американским ученым П. Сэллоуэю, Дж. Мейеру, Д. Гоулману, Д. Карузо и др. В отечественной науке Л. С. Выготский, еще в 30-е годы XX века, указывал на единство аффекта и интеллекта во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики, причем эту связь он обозначал, как динамическую, при которой определенному уровню развития мышления соответствует определенный уровень развития аффекта [Выготский, 2005]. Взаимодействие и взаимосвязь этих процессов в дальнейшем исследовали С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев и В.Д. Шадриков, который определял способности к познанию других людей и к эффективному взаимодействию с ними понятием «духовные способности», что по смыслу тождественно понятию «эмоциональный интеллект». На современном этапе актуализирует этот термин ФГОС дошкольного образования.

Эмоциональный интеллект (англ. *emotional intelligence, EI*) – это способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Относится к гибким навыкам.

Эмоциональный интеллект – понятие, вошедшее в психологическую терминологию в 1990 году и получившее исключительно широкое применение в практической психологии. Во многих анализирующих эмоциональный интеллект работах отмечается отсутствие единства в его понимании; это проявляется в том, что понятие эмоциональный интеллект с трудом и по-

разному прописывается в систему психологических категорий, а обозначаемому им явлению даются в основном описательные характеристики. В самом общем значении понятие обозначает уровень развития, рефлексирования и использования эмоциональной сферы человека; в более детальном описании – это: а) осознание и понимание своих эмоций; б) умение контролировать их влияние на внутренние процессы, внешнее выражение и поведение; в) умение чувствовать эмоциональные переживания других людей, сопереживать и откликаться на них; г) умение строить взаимоотношения; д) умение использовать эти данные для достижения жизненных целей.

Распространению идеи эмоционального интеллекта способствовало разочарование в исследованиях традиционного когнитивного интеллекта, и, в частности, в прогностической ценности коэффициента интеллекта (IQ), на который возлагались большие надежды. Стали накапливаться данные о том, что для успешной практической деятельности человека личностные, аффективные особенности порой важнее, чем уровень IQ; это вызвало попытки пересмотреть понятие интеллекта и ввести в него непознавательные компоненты.

С 1920-х гг. Р. Трондайк начал систематическое исследование социального интеллекта, трактуя его как проявляющуюся в человеческих отношениях часть общего интеллекта. Д. Векслер подчеркивал, что для полноценного описания общего интеллекта необходимо учитывать его «неинтеллектуальные факторы» (1940). В теории множественного интеллекта Г. Гарднера некоторые из семи выделенных им относительно независимых интеллектов, например: музыкальный, внутриличностный, межличностный, имеют явную эмоциональную природу (1983). В интеллекте четко выделяются «некогнитивные» составляющие. В 1990 году П. Саловей и Дж. Мейер предложили на основе исследований свое понимание такой составляющей и назвали ее «эмоциональный интеллект». Эта идея имела благоприятные условия для своего восприятия.

Данные авторы рассматривали эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта и трактовали его как совокупность когнитивных способностей, задействованных в направленной на эмоции активности: их распознавании, целенаправленном использовании в регуляции других психических процессов и пр.

Понятие эмоционального интеллекта появилось в том числе и как реакция на частую неспособность традиционных тестов интеллекта предсказать успешность человека в карьере и в жизни. Этому было найдено объяснение, состоявшее в том, что успешные люди способны к эффективному взаимодействию с другими людьми, основанному на эмоциональных связях, и к эффективному управлению своими собственными эмоциями, в то время как принятое понятие интеллекта не включало эти аспекты, и тесты интеллекта не оценивали эти способности. По менее научному определению С. Дж. Стейна и Говарда Бука, эмоциональный интеллект, в отличие от привычного всем понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на нее влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным». В проблеме индивидуальности эмоциональный интеллект рассматривается с позиции одного из многих его факторов – межличностного взаимодействия [Гудкова, 2014].

Ученые, занимающиеся изучением эмоционального интеллекта, выделяют четыре его составляющие:

1. Точность оценки и выражения эмоций. Это умение представляет собой способность определить эмоции по физическому состоянию и мыслям, по внешнему виду и поведению. – Самосознание (образ «Я», понимание психологического устройства себя);

2. Использование эмоций в мыслительной деятельности. Эмоции направляют внимание человека на важные события, они готовят его к определенным действиям и влияют на его мыслительный процесс. – Самоконтроль (способность совладать со своими чувствами, желаниями);

3. Понимание эмоций. Эмоции – не случайные события, их вызывают определенные причины, они меняются по определенным правилам. – Социальная чуткость (умение устанавливать контакты с разными людьми);

4. Управление эмоциями. Эта способность относится к умению использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы; управлять своими и чужими эмоциями. – Управление отношениями (способность к сотрудничеству, умение поддерживать, развивать, укреплять контакты).

Эмоциональный интеллект включает пять основных характеристик:

Самосознание – основа эмоционального интеллекта. Оно выражается в способности распознавать и классифицировать эмоции, устанавливать связи между эмоциями и словами, их выражающими. Человек, независимо от того, взрослый это, или ребенок, сможет управлять своими эмоциями только в том случае, если сможет их назвать и дать им оценку. Основные элементы самосознания: осознание своих эмоций, а также способность распознавать их внешние проявления; уверенность в себе – это, прежде всего, адекватная самооценка.

Саморегулирование. Человек контролирует свои эмоции практически всегда, даже когда кажется, что это не так. Управление эмоциями обеспечивает человеку способность адекватно принимать неприятные для него стимулы и, если это необходимо, отсрочивать удовлетворение. Основные элементы саморегулирования: самоконтроль – обеспечивает возможность управлять разрушительными импульсами; искренность – способность быть честным с самим собой; добросовестность – умение быть ответственным за свои действия; адаптивность – умение оценивать свои эмоциональные состояния и проявлять эмоциональную мобильность.

Мотивация. Чтобы мотивировать себя на любое действие, нужно четко определить цель и выработать план реализации задуманного. Основные элементы мотивации: достижение – постоянное стремление к саморазвитию; инициатива – умение действовать в зависимости от своих возможностей; следование – умение действовать согласованно; оптимизм – движение к цели, несмотря на неудачи.

Эмпатия – основа для успеха в жизни. Чем лучше человек разбирается в вербальных и невербальных сигналах, которые посылают окружающие, тем лучше он контролирует собственные эмоциональные проявления. Основные элементы эмпатии: ориентация вовне – понимание ожиданий и потребностей других людей; взаимопомощь – способность оказывать свою помощь тем, кто в ней нуждается; понимание – способность отслеживать эмоции, за которыми стоят потребности и желания других людей.

Социальные навыки. Основа межличностного общения: понимание причинно-следственных связей, развитое критическое мышление, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения. Основные социальные навыки: влияние – обладание навыками убеждения; лидерство – умение быть вдохновителем того или иного процесса, быть лидером; управление конфликтами – способность избегать разногласий или разрешать конфликты; партнерство – взаимодействие с другими людьми для получения результата в каком-либо взаимодействии.

Исследователи эмоционального интеллекта И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д.В. Люсин, Дж. Мейер, А.И. Савенков, П. Сэловей, О.В. Хухлаева полагают, что высокий его

уровень может способствовать физическому, психическому, нравственному, социальному благополучию человека, предоставляет возможность успешно взаимодействовать с окружающими, решать поставленные задачи, выстраивая позитивные взаимоотношения, принимать взвешенные и осознанные решения.

Применительно к дошкольникам эмоциональный интеллект рассматривается как основа успешной адаптации и положительной социализации в обществе. Развитый эмоциональный интеллект обеспечивает достижение целевых ориентиров, предусмотренных ФГОС ДО: «ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты» [Вифлеемский, 2016, 26].

Из всего вышеизложенного следует, что развить все эти компетенции дошкольников можно, если делать это через формирование эмоционального интеллекта каждого воспитанника. Чтобы у детей не было проблем с адаптацией и социализацией, адекватной оценкой окружающей действительности, выстраиванием межличностного взаимодействия, их нужно учить узнавать и классифицировать эмоции, воспитывать эмоциональную отзывчивость, формировать у детей умение понимать и проявлять собственные эмоции. Очевидно, без умения управлять эмоциями в современном обществе невозможно быть успешным и конкурентоспособным.

Проблема развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, на наш взгляд, наиболее актуальна, так как дошкольное детство является периодом становления психических функций, личностных образований и качественных изменений в развитии психологических процессов. Вероятно, самым важным различием между коэффициентом умственного развития и коэффициентом эмоционального развития является то, что последний менее всего связан с генетическими факторами, что придает большую значимость процессу дошкольного воспитания и социализации в этом возрасте.

В то же время, важнейшим положением отечественной психологии и педагогики является положение о том, что эффективность воспитательного процесса зависит от опоры на ведущий тип деятельности и адекватные ему формы педагогического воздействия на детей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, и др.) Таким видом деятельности в дошкольном возрасте выступает игра, которая в свою очередь близка к природе и специфике музыкальной деятельности. Их близость заключается в общности психологического выражения: эмоциональная непосредственность мотивов, интерес не к цели, а к самому процессу действия; формирование образного начала – «вхождение в образ»; условность языка, действий и ситуаций. При этом музыку как искусство, развертывающееся во времени, процессуальное, тесно связанное с моторно-мышечными и интонационно-речевыми ощущениями, сближает с игрой особое родство. Потенциал музыкально-игровой деятельности как эффективного средства развития гуманистически направленных качеств личности и компетенций ребенка остро востребован в современной педагогике детства.

К настоящему времени теоретически и практически доказано, что наиболее эффективно развивается эмоциональный интеллект средствами музыкальных игр и активного восприятия музыки, так как именно музыка – более всего соответствует эмоциональной природе детского восприятия, а игра – это действие, которое результативно обучает поведению в различных ситуациях, адекватному выражению эмоций, принятию решений и несению ответственности за

них. В музыке скрыт огромный потенциал воздействия на чувства человека, его душевное состояние, в ней зашифрована художественная модель человеческих эмоций. Музыкальная деятельность развивает не только музыкальный, но и эмоциональный слух. Известный музыковед, писатель и педагог Б.В. Асафьев определял музыку, как «искусство интонируемого смысла». Он акцентировал внимание на сходстве речи и музыкального языка: интонационная выразительность, темп, тембр, деление на фразы и предложения, определенное содержание – вот что объединяет эти явления и, конечно, и музыка, и речь – это средства общения между людьми. Понимание музыкальной интонации приводит к овладению интонацией произнесения и узнаванию настроения собеседника по интонациям его голоса, что обеспечивает лучшее взаимопонимание. Это интуитивная способность, которая является важной составляющей эмоционального интеллекта. Следовательно, в процессе восприятия музыки и обучения пению педагогам следует самое пристальное внимание уделять развитию интонирования. А сплотить детский коллектив и развить чувство товарищества поможет пение в хоре и ансамблевое музицирование, где для передачи художественного образа требуются слаженные совместные действия. В этой деятельности от каждого ребенка требуется умение соразмерять свои действия с действиями товарищей. У дошкольников развивается умение генерировать в себе те эмоции, которые нужно выразить, исполняя то или иное музыкальное произведение.

Посредством музыкальных игр формируется навык самодисциплины и самоконтроля, так необходимый в современном обществе, и также развиваются коммуникативные навыки. Развивающий потенциал музыкально-игровой деятельности заключается в амплификации эмоционального и социального опыта дошкольников, формировании и развитии представлений о нравственных и эстетических нормах окружающего мира. А.П. Усова, подчеркивая роль игры в воспитании детей, акцентировала внимание, что ценность той или иной игры заключается не только в том, как она развивает движения, формирует воображение, представления об окружающем, но и в том, какие формы общественного поведения создает, какие качества нравственного порядка активизирует. Через музыкальную игру формируется модель гармоничного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Педагогу необходимо владеть методом моделирования проблемных ситуаций, который бы мотивировал детей на включение в игровое взаимодействие и в практическое овладение моделью позитивного поведения. Также необходимо создание психолого-педагогических условий, ориентирующих детей на гармоничное взаимодействие с окружающим миром, обеспечивающих создание ситуации успеха, увлеченности, возможности самовыражения. Музыкальные игры позволяют овладеть невербальными способами эффективного взаимодействия с внешним миром, это наиболее действенный способ развития коммуникативных качеств личности ребенка и его позитивной социализации, поскольку игра требует умения подстроиться к общему ритму и эмоциональному состоянию партнеров.

Эффективной практикой выражения чувств является танец. Но именно спонтанный, импровизационный. Педагогу следует обратить внимание не на техническое совершенство исполнения, а на свободу самовыражения чувств, возникающих у детей под влиянием музыкального образа. В танце эмоция находит свое символическое воплощение. При этом, если ребенок выражает какую-либо отрицательную эмоцию, то в этом случае она не несет разрушительного действия на детскую психику. В свете развития эмоционального интеллекта отбор музыкальных произведений целесообразно производить не по историческому, жанровому или тематическому принципам, а по их эмоциональному содержанию.

Восприятие музыки оказывает существенное влияние на развитие эмпатии личности. Это

объясняется тем, что в процессе восприятия музыкальных образов, у детей возникает чувство сопереживания, что определяет и формирует ценностные ориентиры, поведение, гуманистическую направленность личности. Музыка является средством невербального общения между людьми, учит понимать другого человека и сопереживать ему. Именно развитие способности сопереживать является ключевой компетенцией в понимании ребенком объектов социума, способствует социализации и самореализации личности в окружающем мире. Музыкальный язык – это специфическая знаковая система выражения чувств и эмоций, обладающая рядом особенностей: интернациональностью и абстрактностью. Во-первых, язык музыки понятен всем людям, независимо от национальности, для него нет языковых барьеров. Во-вторых, у разных людей музыка вызывает схожие чувства, но разные ассоциации. Гармоничность, эмоциональность и системность музыкального воздействия на дошкольников является основополагающим условием в развитии эмпатии личности.

Безусловно, музыка является мощным мотивационным фактором. Она способна улучшать работоспособность во время физических нагрузок, следовательно, в дошкольном учреждении ее целесообразно использовать на физкультурных занятиях или спортивных мероприятиях. Восприятие музыки влияет на мозговую активность, так как наш мозг обладает способностью генерироваться с ритмом и темпом музыки. Более того, посредством музыки мозг каждого человека способен синхронизироваться с мозговой активностью других людей. Следовательно, музыку можно использовать для осуществления однообразной деятельности, где нужна синхронизация многих людей. Например, при выполнении детьми строевых упражнений. Если музыкой сопроводить игровую деятельность дошкольников, то это увеличит их способность к кооперации и сотрудничеству. Но в этом случае следует соблюсти условие выбора музыкального произведения в темпе, который бы соответствовал характеру деятельности. Музыка является важным элементом в современной жизни, она обладает способностью успокоить человека, который находится в предстрессовом состоянии. Конечно, в качестве мотивационной музыки лучше использовать классические произведения. Например, сочинения А. Вивальди, И. Баха, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, П. Чайковского, Н. Римского-Корсакова. Именно произведения этих композиторов можно порекомендовать в качестве музыкального фона на занятиях и в свободной деятельности детей, в зависимости от мотивационной цели педагога. С помощью музыки можно моделировать поведение детей: успокоить или активизировать, повысить физическую выносливость или настроить на интеллектуальную деятельность, сплотить детский коллектив. Педагогу следует учитывать основные закономерности моделирования эмоционального состояния при восприятии музыки: минорный лад и медленный темп моделируют настроение печали, грусти; мажорный лад и медленный темп обеспечивают состояние покоя, удовлетворенности; минорный лад и быстрый темп – основа для возникновения чувства гнева, тревоги; мажорный лад и быстрый темп моделируют эмоцию радости, восторга.

Музыкальное воспитание предоставляет дошкольникам в содержании музыкальных произведений эмоции различной модальности, что развивает способность детей к переживанию тех эмоций, которые не входят в структуру их природного темперамента. Проследить, как у детей развивается эмоциональный интеллект можно, используя, например, «Дневник наблюдений».

Существуют основные этапы эмоционального развития дошкольников:

- ребенок осваивает принятые в социуме способы выражения эмоций;
- ребенок начинает осознавать эмоцию и соотносить ее со словесным выражением и

- определенным поведением;
- у ребенка формируется эмоциональное предвидение;
- развиваются высшие психические чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические;
- эмоциональные состояния становятся осознанными, а их проявления – произвольными.

Если в 3-4 года ребенок не интересуется действиями сверстника, без труда решает проблемные конфликтные ситуации (делится игрушками, уступает), то в 4-5 лет происходит перелом в отношении к сверстникам: появляется чувство соперничества, конкуренция, хвастовство. В этом возрасте ребенок наблюдает за действиями ровесников, оценивает их, реагирует на эмоциональные проявления взрослых в отношении его действий. Этот период характеризуется завышенной самооценкой, противопоставлением себя сверстникам. А в 6-7 лет появляется адекватное сопереживание в отношении действий других детей, возникает потребность отозваться на переживания ровесников и понять причины каких бы то ни было эмоциональных проявлений. Сверстник перестает быть предметом сравнений, он воспринимается целостной самостоятельной личностью.

В процессе музыкально-игровой деятельности дети включаются в специфическое пространство освоения нравственно-ценностных отношений между людьми, которое с одной стороны представлено механизмами игровой коммуникации, а с другой – подкрепляется эмоциональной энергией звучащего произведения. Следовательно, музыкально-игровая деятельность объединяет два важнейших средства воспитания – музыкальное искусство и игру, которые, дополняя друг друга, формируют эмоциональный интеллект и в целом гармоничнее развивают личность ребенка.

Таким образом, при построении воспитательного процесса, современные психолого-педагогические реалии требуют учитывать необходимость развития эмоционального интеллекта личности, так как в результате его развития у дошкольников формируется ряд важнейших компетенций:

- осознание и понимание собственных эмоций, что обеспечивает свободу и нестандартность мышления, облегчает процесс принятия решений;
- появляется способность быть лидером, потому что, обладая развитым эмоциональным интеллектом, человек внушает окружающим доверие и надежность;
- ребенок обладает положительными установками в восприятии окружающего мира;
- дети отличаются более высокой самооценкой, уверенностью в себе, быстрой адаптацией к новым обстоятельствам;
- развита способность быстро налаживать контакт с ровесниками, находить выход из сложных ситуаций, разрешать конфликты или избегать их.

Заключение

В заключении нужно отметить, что не смотря на длительный приоритет умственного развития дошкольников, приведшего к дисбалансу в формировании гармоничной личности детей, в последнее время общественные тренды сместились в сторону развития эмоционального интеллекта, как важнейшего компонента человеческого сознания.

Наука и социум признают, что дошкольное детство является самоценным периодом жизни человека и рассматривается как сложное социокультурное явление. Этот период значим тем, что происходит с ребенком здесь и сейчас, а не только тем, что осуществляется подготовка к

следующему периоду. Дошкольное образование является базой становления ребенка, как личности, где музыкально-игровая деятельность – это не способ отдохновения или развлечения, а необходимое условие полноценного проживания каждым ребенком неповторимого периода дошкольного детства.

Библиография

1. Афонькина Ю.А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2014. № 4. С. 6-17.
2. Вифлеемский А.Б. Стандарт дошкольного образования: новый взгляд на дошкольную организацию с юридической и экономической точек зрения. М.: Сфера, 2016. 128 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Гудкова Т.В. Специфика индивидуальности и ее развитие в детском возрасте. Новосибирск, 2014. 188 с.
5. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. М., 2008. 868 с.
6. Загвязинский В.И. (ред.) Педагогический словарь. М.: Академия, 2008. 352 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 705 с.
8. Семенака С.И. Использование проблемных ситуаций в развитии эмоционального интеллекта дошкольника // Детский сад: теория и практика. 2014. №4. С. 86-95.
9. Хэссон Г. Развитие эмоционального интеллекта. Подсказки, советы, техники. М.: Альпина Паблишер, 2018. 128 с.
10. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 432 с.

Development of emotional intelligence of preschool children in music and gaming activities

Svetlana M. Muradova

Music Teacher,
Center for the Development of the Child,
Kindergarten №14 in Stavropol,
355002, 203, Lermontova str., Stavropol, Russian Federation;
e-mail: murdova@mail.ru

Elena I. Tolokneeva

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of Pedagogy and educational technologies,
Institute of Education and Social Science,
North-Caucasus Federal University,
355009, 1, Pushkina str., Stavropol, Russian Federation;
e-mail: tolokneva@mail.ru

Abstract

Due to the increase in social expectations for educational institutions of different levels, special interest of teachers and psychologists is the study of the problem of emotional intelligence. Music, with the help of its expressive means, is able to model the main emotional States-experiences, and, therefore, can be used as a tool for the development of emotional intelligence, which is extremely important and relevant in today's socio-cultural situation. This article is devoted to the study of the

Development of emotional intelligence of preschool...

problem of development of emotional intelligence of preschoolers and determining the importance of musical and gaming activities in this process. The paper substantiates the need for the development of this personal quality, as well as its importance for the successful socialization of the individual. The article presents General data on emotional intelligence and the requirements of the Federal state standard of preschool education, which can satisfy the development of emotional intelligence in preschool children in an educational institution. The paper studied the basic characteristics of emotional intelligence, compromised developmental potential of musical play activities, the author shows peculiarities of work of the teacher with preschool children in the process of music-play activities actualize the need for the development of emotional intelligence in the stage of early childhood and defines the competence of preschoolers, emerging in the result of the development of emotional intelligence. The article emphasizes the relationship of personal achievements, success and the level of emotional intelligence, which is the rationale for the development of emotional intelligence in the educational environment.

For citation

Muradova S.M., Tolokneeva E.I. (2019) Razvitie emotsional'nogo intellekta doshkol'nikov v muzykal'no-igrovoi deyatel'nosti [Development of emotional intelligence of preschool children in music and gaming activities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 28-38. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.004

Keywords

Emotions, intelligence, emotional intelligence, game, music, game activities, music and game activities.

References

1. Afon'kina Yu.A. (2014) Diagnostika emotsional'nogo intellekta u doshkol'nikov [Diagnosis of emotional intelligence in preschool children]. *Detskii sad: teoriya i praktika* [Kindergarten: theory and practice], 4, pp. 6-17.
2. Gudkova T.V. (2014) *Spetsifika individual'nosti i ee razvitie v detskom vozraste* [The specificity of personality and its development in childhood]. Novosibirsk.
3. Hasson G. (2014) *Emotional Intelligence: Managing Emotions to Make a Positive Impact on Your Life and Career*. Capstone.
4. Meshcheryakov B., Zinchenko V. (2008) *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [The Big Psychological Dictionary]. Moscow.
5. Rubinshtein S.L. (2015) *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter Publ.
6. Semenaka S.I. (2014) Ispol'zovanie problemnykh situatsii v razvitii emotsional'nogo intellekta doshkol'nika [The use of problem situations in the development of the emotional intelligence of a preschooler]. *Detskii sad: teoriya i praktika* [Kindergarten: theory and practice], 4, pp. 86-95.
7. Shabanov S. (2014) *Emotsional'nyi intellekt. Rossiiskaya praktika* [Emotional intelligence. Russian practice]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ.
8. Vifleemskii A.B. (2016) *Standart doshkol'nogo obrazovaniya: novyi vzglyad na doshkol'nuyu organizatsiyu s yuridicheskoi i ekonomicheskoi tochei zreniya* [The standard of preschool education: a new look at preschool organization from a legal and economic point of view]. Moscow: Sfera Publ.
9. Vygot'skii L.S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo Publ.
10. Zagvyazinskii V.I. (ed.) (2008) *Pedagogicheskii slovar'* [Pedagogical Dictionary]. Moscow: Akademiya Publ.

УДК 37.013**Концептуальные основы формирования проектных команд в образовательном комплексе****Платунова Елена Юрьевна**

Методист,
учитель истории и социально-политических дисциплин,
Школа №1368,
117042, Российская Федерация, Москва,
ул. Академика Понтрягина, 17к1;
e-mail: ocean-elena@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем педагогического проектирования – формированию проектных команд. Особую значимость данный процесс приобретает в крупных общеобразовательных организациях – образовательных комплексах, включающих в себя все уровни общего образования и дошкольное образование, а также подразделения дополнительного образования детей. В материале дается краткая характеристика этапов развития проектирования в педагогической деятельности, выделяются общие и отличительные черты педагогического и технического проектирования, сравниваются понятия «педагогическое проектирование» и «проектирование в образовании». Автором выделяются функции проектной деятельности в образовании и факторы ее результативности. Значительное внимание в публикации уделено проблеме эффективности педагогического проектирования, что отразилось в формулировании правил эффективной его организации, выполнение которых невозможно без объединения педагогов в проектные команды. Поэтому основное место в материале отведено характеристике пяти этапов развития команды: этапа комплектования, этапа конфликтности, этапа нормирования, этапа расширения командной деятельности и этапа расформирования команды. Знание особенностей данных этапов позволяет руководителю образовательной организации и лидеру команды результативно и эффективно планировать, организовывать и контролировать работу проектной команды.

Для цитирования в научных исследованиях

Платунова Е.Ю. Концептуальные основы формирования проектных команд в образовательном комплексе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 39-47. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.005

Ключевые слова

Проект, педагогическое проектирование, педагогическая команда, профессиональное педагогическое объединения, образовательный комплекс.

Введение

Одним из основных направлений совершенствования профессиональных компетенций педагогов является развитие у них навыков проектной деятельности, которая должна касаться как обучения проектированию школьников, так и реализации проектов развития образовательных организаций. Изменения в общеобразовательном учреждении невозможны, если их необходимость не разделяется всеми участниками образовательного процесса. По мнению автора, образовательным организациям нужно создавать свои проекты развития, основываясь на педагогических кадрах, материальной базе и во взаимодействии с теми образовательными и развивающими учреждениями, которые их окружают.

Основная часть

В истории развития проектировочной области выделяется три периода: в *первый* – с конца XIX века и до 20-х годов XX века, активно разрабатывались его методы, сложилась идеология проектирования и оно превратилось в самостоятельный вид деятельности, связанный, прежде всего, с техникой; *второй* – с 20-х до 50-х годов XX века, когда, совершенствуясь и становясь системным, проектирование стало предметом специальных научных исследований преимущественно технических наук; и *третий* — с 50-х годов по настоящее время, когда проектирование перестает быть сугубо технической областью знания и распространяется на социальные науки, в том числе и на педагогику [Яковлева, 2001].

Сегодня педагогом необходима целостная теория проектирования, построенная на основе достижений современной науки и дающая исследователю эффективный практический аппарат, включающий принципы и закономерности педагогического проектирования, научное описание его признаков и особенностей. Однако формирование теории педагогического проектирования, когда различные исследователи по-разному трактуют одни и те же понятия, является системно сложной задачей.

Например, категория «педагогическое проектирование» понимается как:

- процесс «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, новых содержаний и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления (В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко) [Болотов, 2001];

- деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимаются оформленные комплексы инновационных идей в образовании, социально-педагогическом движении, образовательных системах и институтах, педагогических технологиях и деятельности [Борисова, 2000];

- предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [Безрукова, 1996];

- содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, которое может осуществляться на эмпирически-интуитивном опытно-логическом и научном уровнях (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов) [Сластенин, 2002].

Более того, как правило на курсах повышения квалификации, посвященных проектной деятельности, дается основной материал по подготовке ученических проектов, этот материал невозможно перестроить для создания и внедрения педагогических проектов для развития

образовательного учреждения. Для поиска направления стандартизации данной деятельности необходимо систематизировать современные представления о педагогическом проектировании. Проектирование, в настоящее время – это способ инновационного преобразования педагогической действительности, это особый тип научно-прогностического ее видения, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Так как проектная деятельность – это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить ее к совершенству [Колесникова, 2005].

Необходимо отметить, что проектная деятельность в педагогике отличается от любой другой проектной деятельности, например технической проектной деятельности, которая считается классической проектной деятельностью и из которой взяты основные понятия педагогического проектирования.

Каковы же отличия педагогического проектирования от других его видов?

Во-первых, любой проект как результат педагогического проектирования, имея педагогическую основу, будет практически всегда реализовываться лишь частично. Этот тезис основывается на том, что значительная часть процессов, явлений, спроектированных педагогом, при реализации проекта может изменить траекторию развития в силу серьезных влияний со стороны различных факторов, действия которых невозможно спрогнозировать, начиная педагогическое проектирование в силу сложности объектов и субъектов проектирования.

Во-вторых, в отличие от технической сферы педагогическому проектированию может быть подвергнут далеко не любой объект. Такими плохо поддающимися проектированию объектами выступают различные стороны психического развития ребенка, область межличностных отношений, процессы воспитания, социализации.

В-третьих, педагогическое проектирование представляет собой конвергенцию знаний различных областей; оно требует синтеза педагогических, психологических, философских, социологических, исторических, экологических, медицинских, правовых, технических, информационных и многих других знаний, обращение к которым вызвано колоссальной ответственностью педагога не только за технологическую сторону педагогического процесса, но и за жизнь и психическое состояние участников образовательных отношений, участвующих в реализации данного проекта.

В-четвертых, педагогические проекты имеют более высокий уровень организации как в структурном, так и функциональном аспектах. Для технического проекта, как правило, есть возможность перечислить и описать все элементы, конструктивные узлы и условия, обеспечивающие его реализацию. В то же время для педагогического проекта такую работу бывает проделать крайне трудно в силу многофакторности любого педагогического объекта и индивидуальных особенностей людей как субъектов его реализации.

В-пятых, педагогические проекты являются более гибкими по сравнению с проектами техническими, поскольку имеют некоторый резерв для коррекции недостатков отдельных их составляющих.

Указанные отличия могут поставить под сомнение правомерность использования термина «проектирование» в контексте педагогики. Однако в главных позициях проектирование педагогическое и техническое подобны друг другу:

1) они оба базируются на изобретении (инновации), позволяющем решить некоторую актуальную проблему;

2) проект, как результат проектирования, ориентирован на массовое использование;

3) в основе деятельности проектировщика лежит та или иная ценность, исходя из которой

создается проект;

4) процесс проектирования носит системный характер, в частности, объектами проектирования являются системы;

5) в процессе проектирования моделируется некоторый объект действительности;

6) и в том, и в другом случае проектирование полинаучно, оно носит информационный характер [Яковлева, 2001].

Педагогическое проектирование рассматривается в двух аспектах: процессуальном (деятельностном) и продуктивном. Процессуальный аспект представляет собой процесс деятельности проектировщиков и участников разработки и реализации проекта на всех стадиях инновационного проектирования, то есть наличие соответствующего целям и задачам проекта научного и кадрового потенциала, обеспечивающего разработку и доведение проекта до реализации. В продуктивном аспекте это стремление изменить существующую действительность и подготовить базу предстоящих изменений для достижения поставленных целей и задач развития объекта, посредством создания некоего продукта, внедряемого в последующем в массовую практику.

Понятия «педагогическое проектирование» и «проектирование в образовании» следовательно, различаются в смысловом и содержательном отношении. «Проектирование в образовании» выходит за пределы педагогической сферы, поскольку может включать действия, лежащие в плоскости экономики, права, менеджмента и др.

Основными функциями проектной деятельности являются исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая, нормирующая. Для проектирования характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Поэтому важным является определение факторов результативности проектной деятельности. Важнейшими из них, по нашему мнению, являются:

- готовность руководства к организации и участию в проектной деятельности;

- мотивация педагогического коллектива на разработку и освоение педагогических новшеств в т.ч. преодоление кризиса в мотивационном обеспечении, означающее реализацию педагогом возможности в проявлении себя с определенной стороны: научной, профессиональной, общественной и др.;

- первоначальное желание и готовность педагогического коллектива к участию в проектной деятельности. Включение учителя в процесс проектирования ни в коем случае не должно осуществляться против его желания, поэтому руководителям образовательной организации необходимо создавать такие условия, чтобы он сам почувствовал в этом необходимость;

- наличие стратегии инновационной деятельности. Разработать такую стратегию означает определить, как сопрягаются цели и задачи проектирования с целями и задачами, которые стоят перед образовательными системами региона, муниципалитета; решить, какой характер будут носить разрабатываемые проекты – локальный, модульный или системный;

- оценка характера влияния на проект специфики региона, муниципалитета, школы, особенностей педагогических и ученических коллективов, которое может быть как конструктивным, так и деструктивным; определение тактики поддержки поддерживающих проект факторов и противодействия препятствующим факторам;

- ресурсное обеспечение (кадровое, научное, информационное, материально-техническое и пр.), необходимое для реализации проекта;

- рассмотрение максимального количества возможных альтернатив, определение критериев

отбора наиболее приемлемых из них исходя из конкретного случая, что позволяет определить поля возможных решений и желательных изменений.

Необходимость учета перечисленных выше факторов диктует потребность в определении правил эффективной организации проектирования. К числу таких правил, по мнению автора, относятся следующие:

1. Решение большого объема задач требует сплоченности, согласованности, скоординированности действий специалистов и разделения труда между ними.

2. Цели проекта должны быть реалистичны.

3. Достижение целей проекта зависит от ресурсной обеспеченности и эффективного использования ресурсов, направленных для реализации проекта (кадровых, научно-методических, финансовых, материально-технических, информационных и пр.).

4. Разработка и реализация проекта возможна при обеспечении планирования и организации действий по управлению проектом, его поддержки как во внутренней, так и во внешней среде образовательной организации.

5. Существенным условием успеха проектирования является формирование и поддержание мотивации работников к проектной деятельности.

6. Цель проекта должна быть предельно четкой и ясной для тех, кто реализует проект. Постановка множества целей или их дополнение в процессе проектирования, приводит к тому, что они реализуются лишь частично, с минимальной степенью результативности

7. Успех проектирования в значительной степени зависит от лидерской позиции ее руководителя и от взаимодействия между его участниками реализации.

8. Проектирование требует учета особенностей организационной культуры образовательной организации.

Выполнение этих правил невозможно без объединения педагогов в проектные команды. Организация командной работой требует от руководителя понимания предназначения и сущности командной работы, закономерностей делегирования своих полномочий лидерам проектных команд, особенностей целеполагания командной деятельности, а также закономерностей развития самих проектных команд. Ниже остановимся на характеристике данных этапов.

Первый этап развития команды – этап ее формирования, комплектования. Комплектование состава предусматривает подбор членов команды, оптимальной как по численности, так и по совместимости их личных и профессиональных качеств, который осуществляется на первом этапе ее развития. Условием успешного объединения педагогов в команды является совместимость личностных и профессиональных целей педагогов и целей образовательного учреждения, а также понимание того, что, сотрудничая друг с другом, коллеги добьются большего, чем работая поодиночке. В процессе работы по комплектованию команды ее участникам необходимо показать, каковы преимущества их совместной работы, как результаты командной работы могут способствовать удовлетворению их личных и профессиональных потребностей; как уменьшатся различного рода затраты ресурсов в процессе реализации совместной цели; какие выгоды получит образовательное учреждение и обучающиеся от командной работы педагогов.

Комплектование проектной команды предполагает актуализацию у ее членов потребности в командной работе, адаптацию к новым совместным условиям деятельности. Со стороны руководителей образовательной организации актуализация потребности в командной работе предполагает делегирование командам определенных обязанностей, прав и ответственности за

осуществление деятельности. Со стороны предполагаемых членов команды такая актуализация предполагает возникновение потребности научиться работать в команде, развитие качеств «командного игрока», видение перспектив командной работы.

В ходе комплектования команды важно, чтобы ее члены сосредоточили свое внимание как на поведении, связанном с результативностью выполнения задачи, так и на поведении, направленном на создание позитивных отношений в команде. При этом первое направление, очевидно, имеет приоритет. Акцент на поведении, связанном с выполнением задачи, позволяет профессиональному объединению педагогов, построенному как команда, повысить результативность деятельности

Второй этап развития команды характеризуется повышенной конфликтностью между педагогами, входящими в ее состав. Это порождает у руководителя образовательной организации и лидера команды потребность в специальной деятельности по управлению конфликтами. Она предполагает выявление конфликтов между членами команды и принятие мер по их разрешению. Управление конфликтами ориентировано на использование противоположных взглядов и интересов для принятия более обдуманных решений и организации более эффективной командной работы. Для этого необходимо сравнить цели команды и ожидания педагогов относительно процесса и результатов работы в профессиональном педагогическом объединении, которые следует обсудить максимально открыто.

В ходе второго этапа развития команды, разрешая многочисленные конфликты между ее членами, необходимо уделять равное внимание поведению, связанному с выполнением задач, и поведению, ориентированному на совершенствование отношений в команде. Поэтому данный этап развития команды представляется самым сложным для руководства ею и требует наибольших усилий от руководителей образовательной организации и лидера команды.

На третьем этапе развития команды, этапе нормирования, происходит окончательное распределение командных ролей между ее членами, обусловленное различиями в их личностных и профессиональных качествах. Адекватное способностям и характерам работников распределение ролей, сферы деятельности и полномочий каждого члена команды обеспечивает результативность командной работы. На этом этапе члены команды приобретают опыт кооперации в решении проблем и регулировании конфликтов.

В это время значимыми являются действия по созданию позитивных отношений внутри команды, которые необходимы для достижения большей результативности в работе. У членов профессионального педагогического объединения, построенного как команда, появляется опыт взаимодействия и взаимопомощи. Уровень конфликтности снижается, поскольку многие члены команды стремятся сохранить ее единство любой ценой, избегая конфликтов ради блага общего дела. По мере того, как команда срабатывается, ее члены все больше признают и ценят различия друг друга, что приводит их к пониманию роли каждого в процессе командной деятельности.

Организация командного труда **на четвертом этапе** развития команды, когда происходит расширение задач командной работы, связанное с расширением использования результатов проектной деятельности и постепенным их переводом в режим стабильного применения, ориентирована на поддержание условий обеспечения перечисленного выше. Для этого необходимо ориентироваться на получение стабильно высоких результатов проектной работы, ориентируясь на сработанность проектной команды. Такая сработанность позволяет достичь максимально возможной результативности команды, создать общее поле деятельности входящих в нее педагогов, которое определяет возможность членов команды понимать друг

друга, делая их эффективными коммуникаторами как внутри команды, так и за ее пределами.

Команда достигает на этом этапе максимума своего развития благодаря отработанным процедурам взаимодействия ее членов, руководствующихся принципом совместимости личностно и профессионально значимых целей, объединения ответственности и распределения ролей. Командная работа позволяет на данном этапе реализовать преимущества, связанные с возможностями комплексно оценивать ситуацию в образовательной организации и более обоснованно осуществлять выбор варианта того или иного решения, обеспечивать творческую рабочую атмосферу.

На данном этапе развития проектной команды руководителям образовательной организации и лидеру команды практически не возникает необходимости обращать внимание ни на работу по обеспечению результативности деятельности команды, ни на организационное поведение членов команды. Члены команды на этом этапе ее развития стремятся работать самостоятельно, ставя в центр своего внимания общие цели, и понимая возможности друг друга. Указанное выше создает условие для взаимообучения членов команды, что позволяет и всему педагогическому коллективу постепенно принять парадигму самообучающейся организации.

На четвертом этапе развития команды деятельность ее членов характеризуется чувством единения и сплоченности. Команда может оставаться на данном этапе своего развития время при наличии условий, способствующих поддержанию совместной деятельности педагогов, к которым относятся наличие общих ценностей и целей.

Пятый этап развития команды – это этап ее расформирования, который предполагает подведение итогов командной деятельности. На данном этапе необходимо с большим вниманием отнестись к чувствам членов команды, которые уже привыкли к совместной работе [Давыдов, 1998]. Сознательно поднимая их настроение с помощью мероприятий по чествованию команды, руководитель образовательной организации и лидер команды могут способствовать тому, чтобы члены команды испытывали положительные эмоции, оценивая совместную работу. В процессе оценки результатов командной работы происходит соотнесение реальных достигнутых целей с запланированными, осуществляется оценка индивидуального вклада каждого педагога в командный результат, определяются перспективы дальнейшей работы.

Заключение

Таким образом, проектирование в педагогической деятельности носит комплексный характер, охватывая планируемые, организуемые, координируемые и контролируемые мероприятия, направленные на достижение целей проекта. Такой характер проекта предопределяет его этапность и ориентацию на командную деятельность, которая при учете ее особенностей, связанных с этапами развития команды, способна обеспечить максимальную результативность внедрения проекта.

Следовательно, управление любым педагогическим проектом включает в себя функции планирования, организации, руководства и контроля за использованием ресурсов проекта, прежде всего, человеческих и материальных на протяжении всего жизненного цикла проектной деятельности. Такое управление должно быть направлено на эффективное достижение его целей, связанных с составом и объемом проектных работ, их ресурсозатратностью и качеством.

Библиография

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 339 с.
2. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров. М.: Дело, 2004. 383 с.
3. Болотов В.А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.
4. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. М., 2000. 146 с.
5. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 6. С. 20-27.
6. Карякин А.М., Пыжиков В.В. Командная работа: основы теории и практики. Иваново, 2008. 136 с.
7. Колесникова И.А. (ред.) Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2005. 288 с.
8. Основы педагогического проектирования. URL: <https://studfiles.net/preview/2792505/>
9. Сластенин В.А. (ред.) Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.
10. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование. Челябинск, 2001. 124 с.

Conceptual bases of formation of design teams in educational complex

Elena Yu. Platonova

Methodist, Teacher of History and Socio-Political Disciplines,
School №1368,
117042, 17/1, Akademika Pontryagina str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ocean-elena@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to one of the most urgent problems of pedagogical design, the formation of project teams. This process is particularly important in large educational institutions – educational complexes, which include all levels of General education and pre-school education, as well as units of additional education of children. The material gives a brief description of the stages of development of design in pedagogical activity, highlights the General and distinctive features of pedagogical and technical design, compares the concepts of pedagogical design and design in education. The author distinguishes the functions of project activity in education and the factors of its effectiveness. Considerable attention is paid to the problem of the effectiveness of pedagogical design, which is reflected in the formulation of the rules of its effective organization, the implementation of which is impossible without the Association of teachers in the project team. Therefore, the main place in the material is given to the characteristic of the five stages of team development: the stage of acquisition, the stage of conflict, the stage of rationing, the stage of expansion of team activity and the stage of team disbandment. Knowledge of the features of these stages allows the head of the educational organization and the team leader to effectively and efficiently plan, organize and control the work of the project team.

For citation

Platonova E.Yu. (2019) Kontseptual'nye osnovy formirovaniya proektnykh komand v obrazovatel'nom komplekse [Conceptual bases of formation of design teams in educational complex]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 39-47. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.005

Keywords

Design, instructional design, teaching team, professional teaching associations, educational complex.

References

1. Belbin R.M. (2010) *Team Roles at Work*. Routledge.
2. Bezrukova V.S. (1996) *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika* [Pedagogy. Projective pedagogy]. Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ.
3. Bolotov V.A. (2001) *Pedagogicheskoe obrazovanie Rossii v usloviyakh sotsial'nykh peremen: printsipy, tekhnologii, upravlenie* [Pedagogical education of Russia in the conditions of social changes: principles, technologies, management]. Volgograd: Peremena Publ.
4. Borisova N.V. (2000) *Obrazovatel'nye tekhnologii kak ob"ekt pedagogicheskogo vybora* [Educational technologies as an object of pedagogical choice]. Moscow.
5. Davydov V.V. (1998) Novyi podkhod k ponimaniyu struktury i sodержaniya deyatel'nosti [A new approach to understanding the structure and content of activities]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 19, 6, pp. 20-27.
6. Karyakin A.M., Pyzhikov V.V. (2008) *Komandnaya rabota: osnovy teorii i praktiki* [Teamwork: the basics of theory and practice]. Ivanovo.
7. Kolesnikova I.A. (ed.) (2005) *Pedagogicheskoe proektirovanie* [Pedagogical design]. Moscow: Akademiya Publ.
8. *Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya* [Fundamentals of pedagogical design]. Available at: <https://studfiles.net/preview/2792505/> [Accessed 06/06/2019]
9. Slastenin V.A. (ed.) (2002) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ.
10. Yakovleva N.O. (2001) *Pedagogicheskoe proektirovanie* [Pedagogical design]. Chelyabinsk.

УДК 378**Социальная ответственность будущего офицера как отношенческая категория педагогической науки****Рукавишников Артур Владимирович**

Адъютант,
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии
Российской Федерации,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1;
e-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru

Асакаев Гаджимурад Ярашович

Адъютант,
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии
Российской Федерации,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1;
e-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru

Аннотация

В статье представлено обоснование актуальности исследования социальной ответственности будущего офицера в педагогической науке. Обоснование основывается на анализе статистических данных Российской государственной библиотеки. Единицей анализа выступала научно-исследовательская активность в области социальной ответственности в период с 2009 по 2019 г. Активность подразумевалась в форме успешно защищенных диссертационных исследований. Также в статье представлены ссылки на фундаментальные нормативные документы, регламентирующие вопросы национальной безопасности, где внимание акцентируется на развитии социальной ответственности органов обеспечения государственной и общественной безопасности. Помимо этого, авторами представлен анализ различных подходов к определению социальной ответственности в виде группировки их в исследовательские подходы: как обязанность личности, как социальная активность личности, как форма саморегуляции личности, как нравственно-ценностное качество личности, как системное качество личности, как элемент социального взаимодействия между людьми, как отношение личности к кому-либо или чему-либо. Подробно рассмотрен отношенческий подход к категории социальной ответственности. Детально рассмотрена центральная категория данного подхода – отношение.

Для цитирования в научных исследованиях

Рукавишников А.В., Асакаев Г.Я. Социальная ответственность будущего офицера как отношенческая категория педагогической науки // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 48-59. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.006

Ключевые слова

Ответственность, социальная ответственность, курсант войск национальной гвардии, будущий офицер войск национальной гвардии, отношенческий подход, отношенческая категория.

Введение

Социально-гуманитарное знание характеризуется состоянием полипарадигмальности. Данное состояние создает необходимость использования различных подходов к изучаемым явлениям и процессам. Проблема социальной ответственности личности на современном этапе развития человечества является проблемой мирового масштаба. На протяжении всей истории человечества наука «приходила на помощь» при решении глобальных проблем. Ресурсную проблему решили с помощью достижений в области химии, болезни лечат благодаря достижениям в области медицины и т. д. Обозначенная проблема должна решаться в рамках социально-гуманитарного знания, поскольку все более очевидным становится тот факт, что большинство современных проблем исходят от самого человека, лежат в сфере взаимоотношений между людьми. Свидетельством этого утверждения является наличие в мире такой угрозы, как мировой терроризм. Также необходимо отметить наличие таких социальных процессов, как девальвация общественных ценностей, профессиональная безграмотность, безответственность в профессиональной сфере, разрушение социального института семьи и т. д. Ежедневные чудовищные новостные сводки о преступлениях, происшествиях и гибели людей лишь подтверждают остроту стоящих перед человечеством проблем. В данной статье мы предлагаем затронуть проблему социальной ответственности в профессиональной сфере и найти возможности по ее дальнейшему изучению.

Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении социальной ответственности с позиции категории отношений.

Задачи предстоящей работы состоят в следующем:

- 1) выявлении педагогической новизны в исследовании социальной ответственности будущего офицера;
- 2) рассмотрении различных подходов к пониманию социальной ответственности, группировке исследовательских подходов;
- 3) рассмотрении социальной ответственности как категории отношений.

Основная часть

Проведенный анализ научно-исследовательской активности в области социальной ответственности свидетельствует о заинтересованности данной проблематикой. По состоянию на 22 мая 2019 г. диссертационных исследований по социальной ответственности в едином электронном каталоге Российской государственной библиотеки за период с 2009 по 2019 г. значится 146, из них: по экономике – 72 работы, по педагогике – 23, по социологии – 18, по философии – 15, по политологии – 6, по психологии – 5, по юриспруденции – 3, по филологии – 2, по медицине – 2. Однако в период с 2014 по 2019 г. снижается интерес к данной проблематике до 43 работ, из них: по экономике – 23 работы, по педагогике – 10, по социологии – 5, по философии – 4, по юриспруденции – 1. В целях наглядности результаты анализа

представлены на рис. 1.

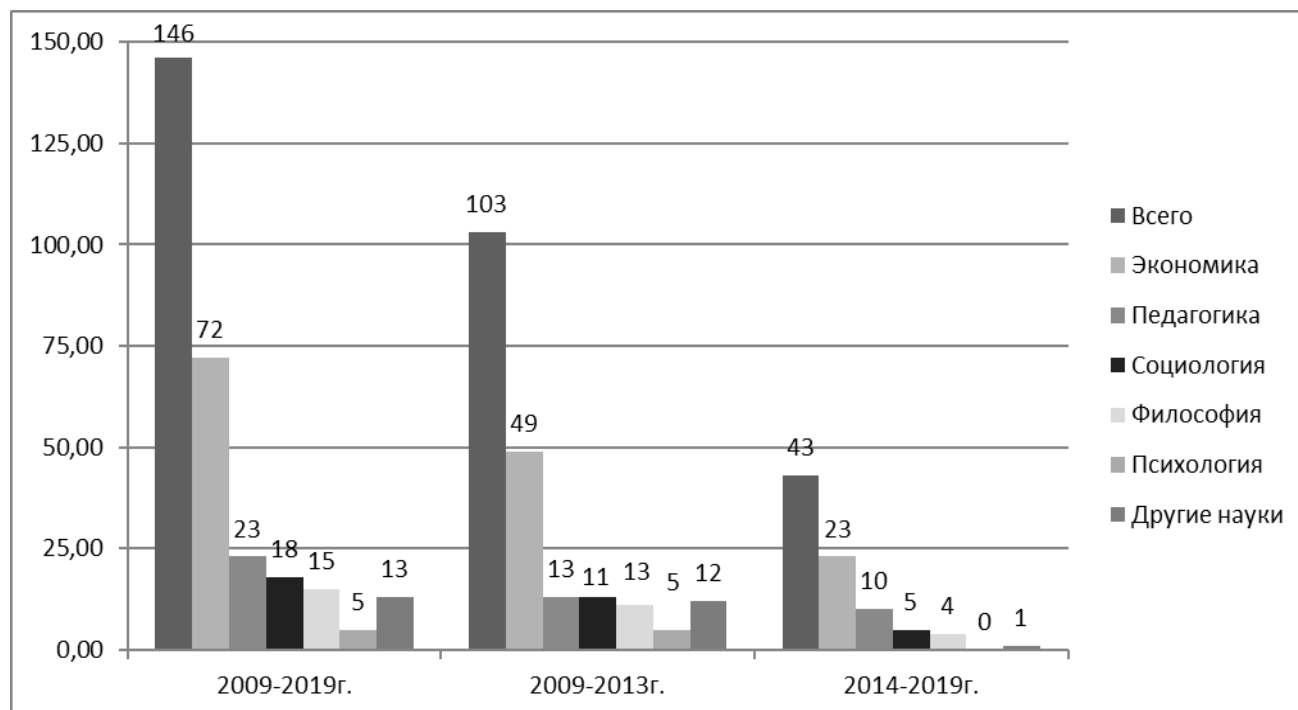


Рисунок 1 - Анализ диссертационной активности по проблеме социальной ответственности

Из представленного графика видно, что за последние 5 лет происходит снижение научного интереса к изучаемой проблеме. Скорее всего, это связано с особенностями развития самой науки и научной деятельности. Из графика видно, что педагогика не является двигателем в изучении данного феномена, понятие социальной ответственности глубоко разрабатывается в экономических науках. Однако педагогика среди других наук является лидером в исследовании социальной ответственности.

По педагогике социальной ответственности за период с 2009 по 2019 г. выявлено 22 диссертационные работы, из них одна докторская (Л.А. Барановская). Работы посвящены проблемам *формирования* – 16 (Р.К. Абубакирова, Е.В. Братухина, О.А. Лаврентьева, Ш.Ш. Пирогланов, Н.Н. Горбатовская, Б.М. Зайнулабидов, Е.Н. Гроза, Л.П. Николаева, Н.С. Ющенко, А.П. Трубников, Л.А. Барановская, С.Л. Сидоркина, Е.А. Мацефук, Е.Ф. Самарина, М.Г. Иванов, А.Ф. Гулевская), *развития* – 3 (Е.И. Коваленко, О.В. Донева, И.Д. Кочетова), *воспитания* – 3 (Н.В. Трофимова, П.В. Беспалов, Л.В. Крылов). Проблемы социальной ответственности разрабатывались в сфере *высшего образования* – 9 (Е.В. Братухина, Е.И. Коваленко, Н.Н. Горбатовская, О.В. Донева, Н.С. Ющенко, А.Ф. Гулевская, Л.В. Крылов, Е.Ф. Самарина, М.Г. Иванов), *среднего профессионального образования* – 3 (Н.В. Трофимова, Л.П. Николаева, С.Л. Сидоркина), *среднего (общего) образования* – 8 (Р.К. Абубакирова, О.С. Лаврентьева, Б.М. Зайнулабидов, А.П. Трубников, Л.А. Барановская, И.Д. Кочетова, П.В. Беспалов, Е.А. Мацефук), *в других сферах социальной жизни* – 2: в Вооруженных Силах РФ (Ш.Ш. Пирогланов) и в сфере социального обслуживания населения (Е.Н. Гроза). В педагогических работах данного уровня разрабатывались *педагогические технологии* – 1 (Е.В. Братухина), *педагогическая модель* – 7 (Н.В. Трофимова, Б.М. Зайнулабидов, Е.Н. Гроза, Н.С.

Ющенко, П.В. Беспалов, Е.А. Мацефук, Е.Ф. Самарина), *педагогические условия* – 13 (Е.И. Коваленко, Н.Н. Горбатовская, Р.К. Абубакирова, Ш.Ш. Пирогланов, О.А. Лаврентьева, О.В. Донева, Л.П. Николаева, А.П. Трубников, И.Д. Кочетова, П.В. Беспалов, А.Ф. Гулевская, Л.В. Крылов, М.Г. Иванов), *психолого-педагогические условия* – 1 (С.Л. Сидоркина). Также в ходе анализа было выявлена работа, посвященная разработке *концепции социальной ответственности* (Л.А. Барановская). В целях наглядности результаты анализа представлены на рис. 2-4.

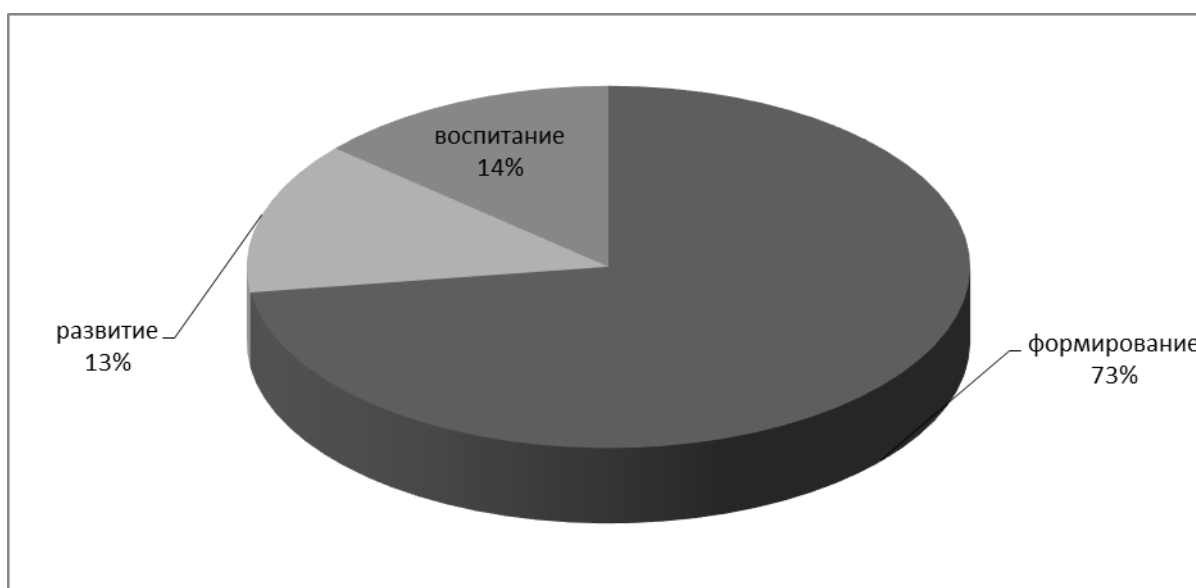


Рисунок 2 - Анализ решаемых педагогических проблем социальной ответственности в диссертационных исследованиях 2009-2019 гг.

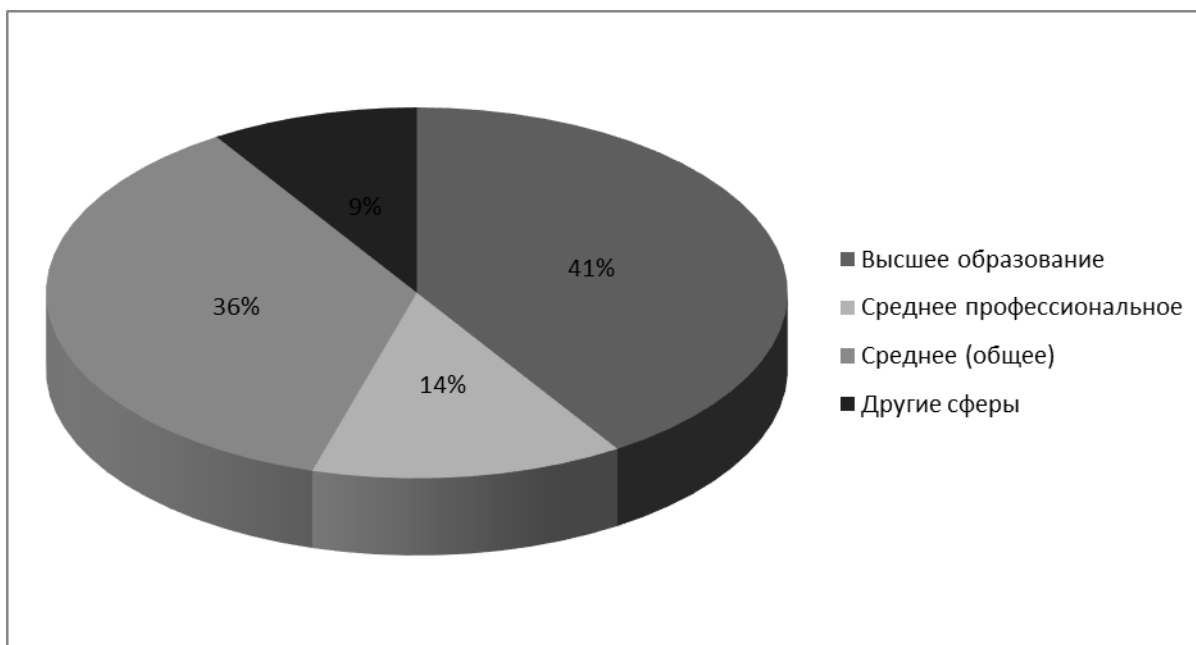


Рисунок 3 - Анализ исследовательских сфер социальной ответственности, представленных в диссертационных исследованиях 2009-2019 гг.

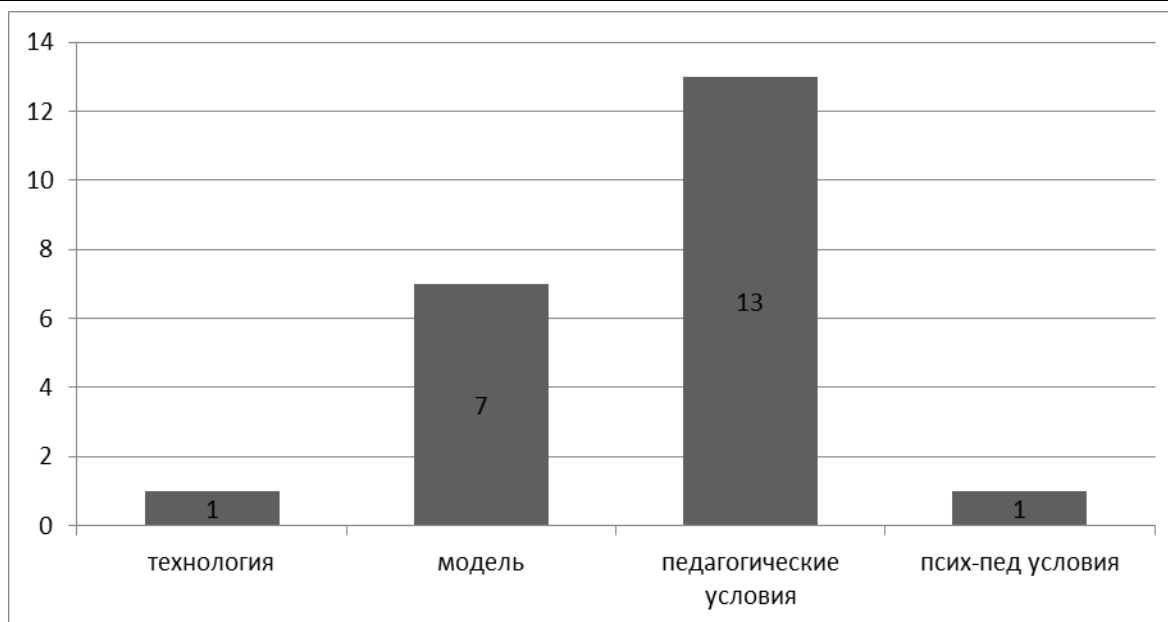


Рисунок 4 - Анализ решаемых научно-педагогических проблем социальной ответственности в диссертационных исследованиях 2009-2019 гг.

Из представленных рисунков видно, что проблема социальной ответственности в педагогике за последние 10 лет глубоко разрабатывается в системе институтов образования. В системе других социальных институтов данная проблема разработана слабо. Удалось выявить диссертационное исследование в Вооруженных Силах РФ, а также в сфере социального обслуживания населения. Диссертационных работ, посвященных проблеме социальной ответственности в войсках национальной гвардии РФ (внутренних войсках МВД России), за последние 10 лет выявить не удалось. Однако требованиями ст. 47 Указа Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 определено, что в целях обеспечения государственной и общественной безопасности повышается социальная ответственность органов обеспечения государственной и общественной безопасности. Также важным аспектом актуальности исследования является тот факт, что проблема развития социальной ответственности разработана слабо, из всех диссертационных исследований проблеме развития посвящено 3 работы. Популярной и хорошо разработанной педагогической задачей является разработка педагогических условий социальной ответственности. В исследовании Е.М. Левина рассматривается специфика профессиональной деятельности военнослужащего, автор выделяет такие ее особенности, как нормативность и регламентированность. Е.М. Левин акцентирует внимание на высокой степени социальной ответственности деятельности военного ввиду ее общественной значимости [Левин, 2011, 9]. Учитывая специфику военной службы, выделенную автором диссертации, следует говорить об организационном аспекте социальной ответственности. Следует отметить тот факт, что анализ исследовательских работ за последние 10 лет не позволил выявить педагогических разработок организационно-педагогических условий развития (формирования, воспитания) социальной ответственности, что может являться потенциально научно-теоретическим вкладом. На основании полученных результатов проведенного анализа возникает необходимость проведения научных исследований организационно-педагогических условий развития социальной ответственности военнослужащих войск национальной гвардии РФ. Поскольку «лицом армии» и показателем состояния войск во все времена являлся офицерский

корпус, существует крайняя необходимость исследований в военных институтах в целях развития социальной ответственности у будущих офицеров.

Определившись с тематикой исследования, нам необходимо рассмотреть различные подходы к пониманию социальной ответственности и выделить основные группы различных точек зрения в целях выделения тех или иных подходов. Для этого нам необходимо провести процедуру анализа различных определений социальной ответственности, поскольку формулировка авторской точки зрения является ключевым вопросом при определении методологии предстоящего исследования. Анализ различных источников показал, что понятие социальной ответственности встречается не так часто. Ввиду этого обстоятельства нами принято решение о рассмотрении ближайшего родового понятия – ответственности.

Анализ 37 подходов к определению ответственности (социальной ответственности) в различных областях науки позволил выделить 7 групп точек зрения (подходов) на понимание социальной ответственности:

- 1) как обязанности (Л.И. Белецкая, А.М. Глазунов, Т.Ф. Ефремова, С.А. Кравченко, С.И. Ожегов, И.А. Панарин, А.Ф. Плахотный, В.Н. Подшивалов, Д.Н. Ушаков);
- 2) как формы (стратегии) социальной активности (поведения) личности (А.А. Деркач, М.Г. Иванов);
- 3) как формы саморегуляции личности (С.М. Вишняков, А.С. Воронин, О.Е. Кусова, А.В. Петровский, Ш.Ш. Пирогланов, Э.И. Рудковский);
- 4) как нравственно-ценностного образования (качества) личности (Л.А. Барановская, О.В. Донева, А.И. Ореховский, В.П. Прядеин, В.Г. Кузнецов);
- 5) как интегративного (системного) личностного (социального) качества личности (К.Е. Байбеков, В.С. Безруков, Е.Н. Бобков, С.Н. Васильев, А.Ф. Гулевская, Г.М. Коджаспиров, О.Р. Кривошеева, В.С. Токарев);
- 6) как элемента (условия) социального взаимодействия (Г.В. Осипова, О.Е. Пазина, С.В. Карпухин);
- 7) как отношения к кому-либо или чему-либо (А.Я. Анцупов, Е.В. Киреев, В.И. Сперанский, И.Т. Фролова).

Первый подход, на наш взгляд, является нормативным и применим в области юриспруденции и права. Второй, третий, четвертый, шестой подходы раскрывают лишь некоторый аспект социальной ответственности. Пятый подход является интегративным и используется в большинстве проанализированных нами психолого-педагогических исследований. Сходным с нашими представлениями о социальной ответственности является подход к определению данного феномена как к категории отношений. В целях наглядности результаты анализа представлены на рис. 5-6.

Проведенный анализ определений ответственности (социальной ответственности) свидетельствует о слабом использовании в педагогической науке подхода к данному феномену как к отношению. Подход к социальной ответственности как к отношенческой категории широко применяется философами-исследователями и специалистами, занимающимися вопросами составления словарей (А.Я. Анцупов, Е.В. Киреев, В.И. Сперанский, И.Т. Фролов). В философском словаре И.Т. Фролова ответственность определяется как «категория этики и права, отражающая особое социальное и морально-правовое отношение личности к другим людям, к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм» [Фролов, 2001, 403]. В работе кандидата философских наук В.И. Сперанского социальная ответственность характеризуется как результат социальных

отношений в определенном обществе [Сперанский, 1990, 16]. В словаре конфликтолога А.Я. Анцупова социальная ответственность характеризуется отношениями между субъектами общественного взаимодействия, базирующимися на осознанном выполнении ими взаимных обязательств, вытекающих из нормативных актов, традиций и ценностных установок [Анцупов, Шипилов, 2006, 411]. В работе кандидата философских наук Е.В. Киреева социальная ответственность военнослужащего понимается как социально значимое отношение между личностью военнослужащего и обществом, государством. По мнению автора, социальная ответственность является личностным качеством военнослужащего, характеризующимся осознанием своего воинского долга на основе норм и принципов воинской деятельности [Киреев, 2002, 9]. Представленные определения относятся к группе определений, где центральной категорией является отношение. Анализ методологических подходов в психолого-педагогических исследованиях социальной ответственности не позволил выявить факты применения отношенческого подхода. Однако во многих диссертационных исследованиях, посвященных социальной ответственности, феномен отношений проявляется в применяемых методах исследования, где осуществляется диагностика отношений личности к различным сферам и сторонам педагогического процесса. Поэтому у нас есть все основания говорить о наличии так называемого отношенческого подхода. Ввиду данного обстоятельства предлагается рассмотреть центральное понятие данного подхода – отношение.

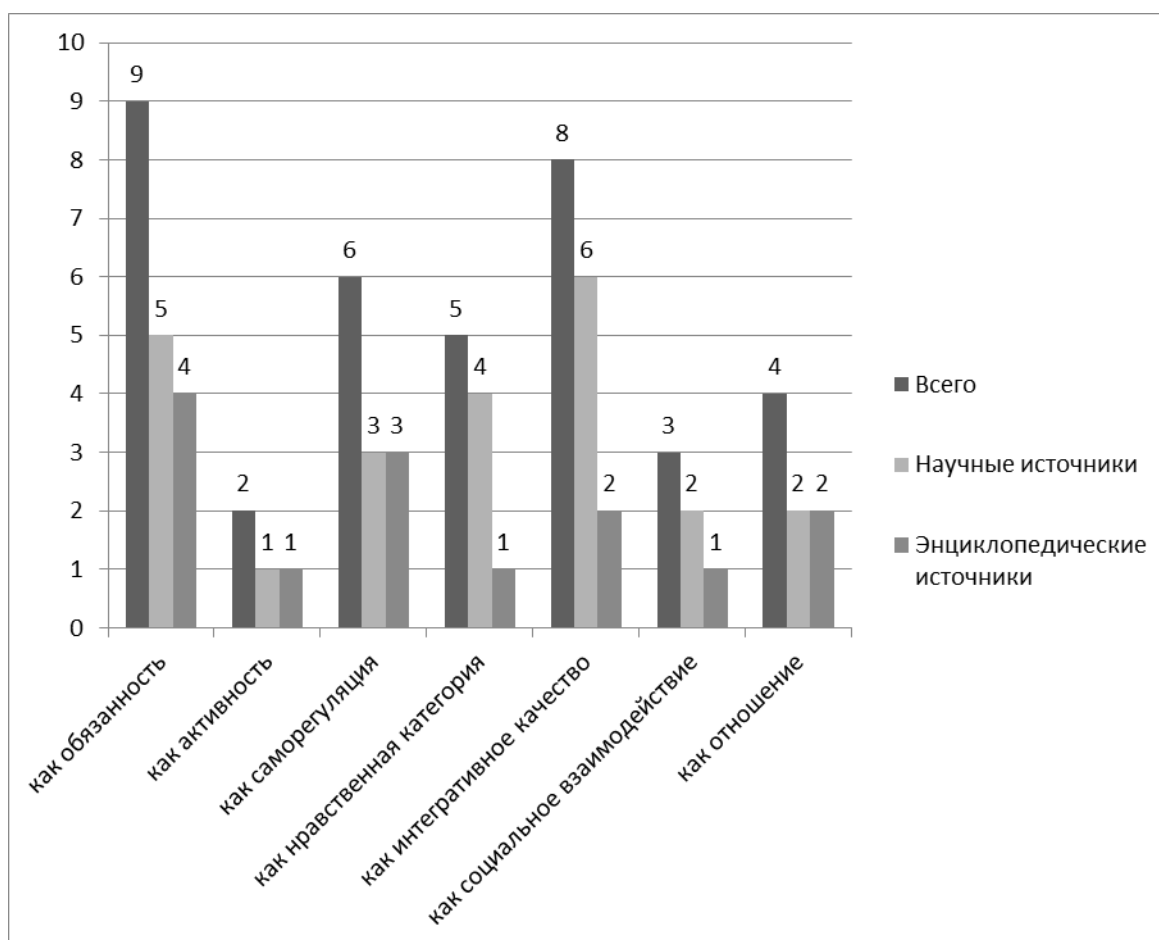


Рисунок 5 - Анализ групп подходов к определению ответственности в научной и энциклопедической литературе

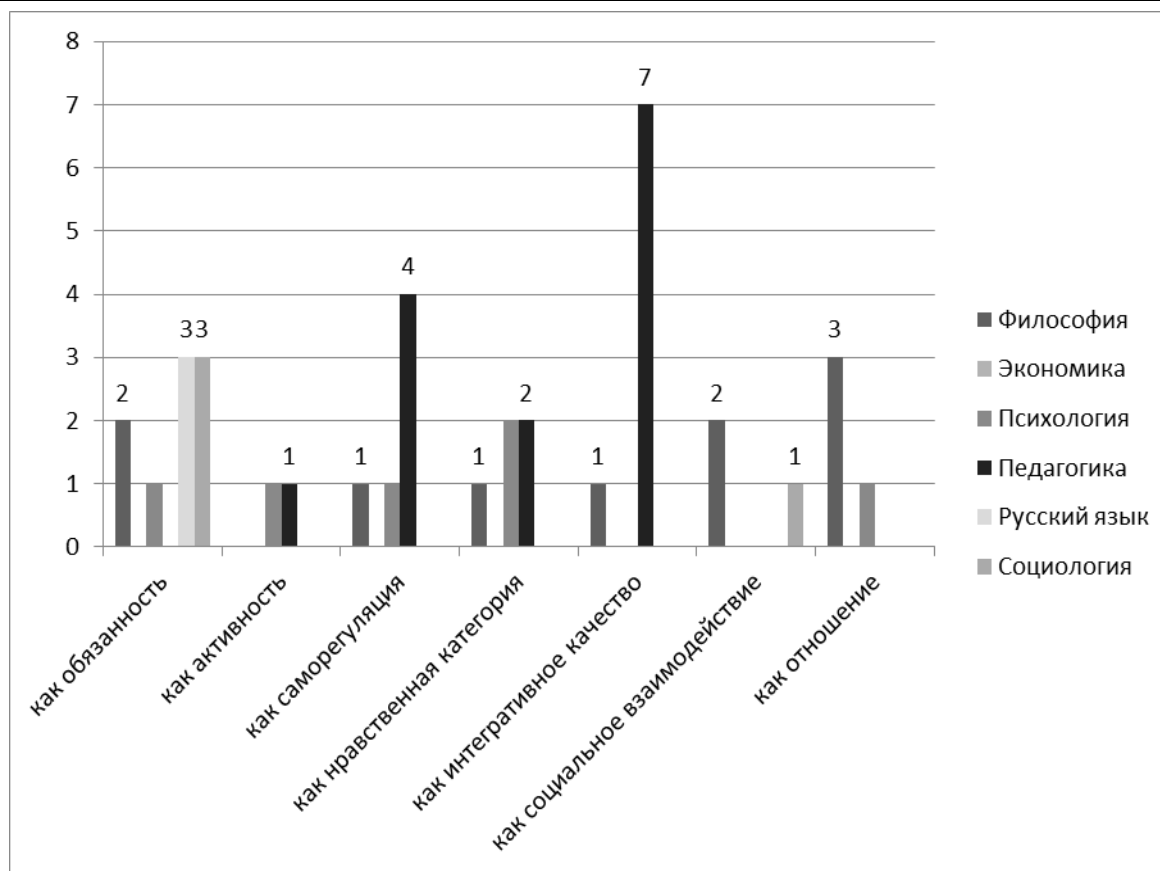


Рисунок 6 - Анализ подходов к определению ответственности в различных научных областях знаний

Проведенный анализ понятия «отношение» в энциклопедической литературе констатирует трудности в его понимании. Понятие «отношение» трактуется с различных позиций. Так, в словаре русского языка С.И. Ожегова отношение понимается в 5 значениях: 1) субъективное отношение к кому-либо (чему-либо); 2) взаимная связь между предметами; 3) математическая функция отношения; 4) связь, возникающая при общении; 5) официальная бумага или документ [Ожегов, Шведова, 2006, 1183]. Решение по трактовке данного понятия возможно при условии уточнения области его применения. Первое и четвертое определения могут относиться к области социально-гуманитарного познания. Причем первое относится к результирующему смыслу отношений, второе – к процессуальному аспекту отношений, раскрывая тем самым внутренний и внешний аспекты соответственно.

Другие определения могут относиться к предметной области научного познания физики, математики, юриспруденции. В энциклопедическом словаре педагога В.С. Безруковой отношение также трактуется с различных позиций: как связь явлений, предметов, действий между собой, а также как эмоционально-волевая установка личности на что-либо [Безрукова, 2000, 551]. Применительно к педагогическому исследованию подходит определение отношения как субъективного отношения личности к кому-либо или чему-либо.

Нами было определено, что понятие «отношение» относится не только к всеобщей (философской) категории, но и к научной сфере педагогики. Научной разработкой категории «отношение» занимались следующие отечественные ученые: А.Ф. Лазурский, С.Л. Франк, А.С. Макаренко, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев,

К.К. Платонов, Л.И. Божович, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова, Д.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо, Е.В. Левченко и др. Наибольший вклад внес советский психиатр и медицинский психолог В.Н. Мясищев, который сформулировал психологическое понимание личности как системы отношений человека с окружающей действительностью. Под отношением автор понимает сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь субъекта с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях [Мясищев, 1995, 8].

По мнению А.П. Сидельковского, понятие «отношение» является педагогической категорией, поскольку выражает сущность педагогического процесса в жизни общества [Сидельковский, 1971, 266]. Суть педагогики, по мнению ученого, заключается в усвоении системы отношений. В статье И.В. Бабуровой подробно освещается феномен отношения как педагогической категории. Автор считает, что для педагогики интерес к личностным отношениям существует в рамках проблемы воспитания личности [Бабурова, 2006, 275]. Применительно к процессу воспитания категория отношений использовалась известными отечественными педагогами: А.С. Макаренко, В.Е. Гмурманом, Ф.Ф. Королевым, Н.А. Петровым, В.В. Макаевым, Н.К. Гончаровым и др. Воспитанием отношений личности занимались следующие современные педагоги-исследователи: Г.И. Щукина, Г.Ю. Ксензова, Н.И. Болдырева, Ю.В. Шарова, Б.Т. Лихачева, А.В. Беляков, Т.М. Иванова, А.А. Стрелков и др. Проблема воспитания ответственного отношения личности затронута в работах М.С. Невзоровой, В.Н. Горяйного, Н.А. Поздняковой, И.Е. Булатникова, Е.И. Максимова, И.А. Дидук, М.Г. Янова и др. Научный интерес к вопросам воспитания ответственного отношения военнослужащих (курсантов) проявляли А.Н. Гузанов, В.Н. Горяйнов, М.Н. Козяр и др.

Современные педагогические исследования повсеместно обращаются к категории «отношение». В свете вышесказанного вспоминается мудрая народная поговорка, которая очень часто используется профессиональными психологами: «Если не можешь изменить ситуацию, измени свое отношение к ней». Действительно, предметная область работы с человеком зачастую сводится к изучению, и коррекции отношений и в большинстве случаев этого бывает достаточно. Именно система отношений составляет фундамент нашей психической деятельности. Многие диагностические инструментари, как правило, измеряют отношенческие аспекты той или иной области исследования. Большинство концепций воспитания в явной или скрытой форме посвящены воспитанию отношений личности к явлениям, процессам окружающей действительности.

Система отношений каждого человека уникальна, никто не обладает идентичной системой отношений и связей. Ввиду данного обстоятельства и сам человек является уникальным и неповторимым. Установить систему отношений – значит определить сущность конкретного человека. Важным элементом данной процедуры является определение классификации системы отношений на базе, которой будут определены компоненты. В.Н. Мясищев выделяет как относительно самостоятельные образования следующие виды отношения: потребности, интересы, оценки, требовательное отношение, убеждения [Мясищев, 1995, 6].

И.В. Бабурова предлагает классифицировать отношения личности в зависимости от доминирующих потребностей: витальные (в еде, сне и т. д.), прагматические (в удобстве, комфорте и т. д.), познавательные (в необходимых знаниях и т. д.), ценностные (в осмыслении жизни и т. д.). Автор выделяет ценностные отношения личности как наиболее сложные в плане воспитания [Бабурова, 2006, 276]. К каждой из представленных потребностей человек может испытывать разные отношения ввиду складывающейся ситуации.

Таким образом, категория отношений является важной характеристикой как при познании самого человека, так и при познании результатов педагогической деятельности. Для педагогической науки данное понятие является ценным и может использоваться в качестве методологической основы. Отношения могут являться целью, содержанием и результатом педагогической деятельности.

Заключение

Хотелось бы резюмировать результаты проделанной нами работы:

- 1) понятие социальной ответственности в науке не является однозначным в трактовке: к нему может применяться многоаспектный исследовательский подход, социальная ответственность может рассматриваться как интегративное качество личности, а также можно использовать аспектный подход и рассматривать данное понятие с какой-либо одной позиции (как обязанность, как ценность, как форму саморегуляции и т. д.);
- 2) проблема формирования, развития социальной ответственности в других институтах социализации личности разработана слабо;
- 3) исследование организационно-педагогических условий развития социальной ответственности представляет научно-теоретическую ценность для всей педагогической науки в целом ввиду слабой разработанности данного аспекта проблемы за последние 10 лет;
- 4) отношенческий подход к научно-педагогическим исследованиям применим, о чем свидетельствует достаточное количество защищенных диссертационных работ по формированию, развитию, воспитанию отношений личности, а значит, вполне допустимо его применение в отношении формирования (развития) социальной ответственности личности.

Библиография

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. СПб.: Питер, 2006. 528 с.
2. Бабурова И.В. Отношение как педагогическая категория // Омский научный вестник. 2006. № 8. С. 274-276.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 937 с.
4. Киреев Е.В. Социальная ответственность российского военнослужащего: сущность, структура, проблемы формирования: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2002. 24 с.
5. Левин Е.М. Педагогические условия формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2011. 24 с.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 1995. 356 с.
7. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2006. 2314 с.
9. Сидельковский А.П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 1971. 286 с.
10. Сперанский В.И. Социальная ответственность в системе общественных отношений (социально-политический аспект): автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1990. 39 с.
11. Фролов И.Т. (ред.) Философский словарь. М.: Республика, 2001. 719 с.

Social responsibility of a future officer as a relational category of pedagogical science

Artur V. Rukavishnikov

Postgraduate,
Saint Petersburg Military Institute of the National
Guard Troops of the Russian Federation,
198206, 1 Letchika Pilyutova st., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru

Gadzhimurad Ya. Asakaev

Postgraduate,
Saint Petersburg Military Institute of the National
Guard Troops of the Russian Federation,
198206, 1 Letchika Pilyutova st., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru

Abstract

The article deals with the substantiation of the relevance of the study of social responsibility of a future officer in pedagogical science. The justification is based on the analysis of statistical data of the Russian State Library. The authors of the article carry out an analysis of research activity in the field of social responsibility from 2009 to 2019. Activity means a successfully defended dissertation. The article also contains references to the fundamental normative documents regulating the issues of national security, where attention is focused on the development of social responsibility of bodies that ensure state and public security in the Russian Federation. In addition to this, the authors present the results of the analysis of various approaches to the definition of social responsibility in the form of grouping them into research approaches: as a duty of an individual, as social activity of an individual, as a form of self-regulation of an individual, as a moral quality of an individual, as a systemic quality of an individual, as an element of social interaction among people, as an attitude of an individual to someone or something. The article considers the relational approach to the category of social responsibility and its central category – the category of relation.

For citation

Rukavishnikov A.V., Asakaev G.Ya. (2019) Sotsial'naya otvetstvennost' budushchego ofitsera kak otnoshencheskaya kategoriya pedagogicheskoi nauki [Social responsibility of a future officer as a relational category of pedagogical science]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 48-59. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.006

Keywords

Responsibility, social responsibility, cadet of the National Guard Troops, future officer of the National Guard Troops, relational approach, relational category.

References

1. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. (2006) *Slovar' konfliktologa* [A dictionary for specialists in conflicts]. St. Petersburg: Piter Publ.
2. Baburova I.V. (2006) Otnoshenie kak pedagogicheskaya kategoriya [Relation as a pedagogical category]. *Omskii nauchnyi vestnik* [Omsk scientific bulletin], 8, pp. 274-276.
3. Bezrukova V.S. (2000) *Osnovy dukhovnoi kul'tury (entsiklopedicheskii slovar' pedagoga)* [The foundations of spiritual culture (an encyclopaedic dictionary for teachers)]. Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ.
4. Frolov I.T. (ed.) (2001) *Filosofskii slovar'* [Dictionary of philosophy]. Moscow: Respublika Publ.
5. Kireev E.V. (2002) *Sotsial'naya otvetstvennost' rossiiskogo voennosluzhashchego: sushchnost', struktura, problemy formirovaniya: sotsial'no-filosofskii analiz. Doct. Diss. Abstract* [Social responsibility of Russian military men: the essence, structure, problems of development: sociophilosophical analysis. Doct. Diss. Abstract]. Moscow.
6. Levin E.M. (2011) *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti budushchikh ofitserov vnutrennikh voisk k professional'noi deyatelnosti. Doct. Diss. Abstract* [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future officers of internal troops for professional activities. Doct. Diss. Abstract]. Chita.
7. Myasishchev V.N. (1995) *Psikhologiya otnoshenii* [The psychology of relations]. Moscow.
8. *O Strategii natsional'noi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii: ukaz Prezidenta RF ot 31.12.2015 № 683* [On the Strategy on national security of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation No. 683 of December 31, 2015]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ [Accessed 05/07/19].
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. (2006) *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow.
10. Sidel'kovskii A.P. (1971) *Problemy poznaniya otnoshenii v sovetskoi pedagogike* [The problems of cognition of relations in Soviet pedagogy]. Stavropol: Stavropol State Pedagogical Institute.
11. Speranskii V.I. (1990) *Sotsial'naya otvetstvennost' v sisteme obshchestvennykh otnoshenii (sotsial'no-politicheskii aspekt). Doct. Diss. Abstract* [Social responsibility in the system of public relations (the sociopolitical aspect). Doct. Diss. Abstract]. Moscow.

УДК 373.1**Роль математической задачи в развитии интеллектуальных способностей учащихся****Чобан-Пилецкая Антонина Митрофановна**

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного, специального
образования и педагогического менеджмента,
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко,
3300, Приднестровская Молдавская Республика,
Тирасполь, ул. 25 Октября, 128;
e-mail: antonina.ch.piletskaia@gmail.com

Аннотация

Целью статьи является анализ особенностей интеллектуального развития обучающихся посредством математических проблем. Задачами статьи выступают характеристика понятия интеллект, характеристика основных качеств человеческого интеллекта и форм логического мышления. С помощью анализа психолого-педагогической литературы рассмотрены разные подходы педагогов-психологов к применению математической задачи в развитии интеллекта обучающихся. На основании результатов теоретического анализа автор приходит к выводу о том, что в процессе обучения задачи выполняют следующие основные функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, контролирующую. Автор дает рекомендации по созданию условий, способствующих усилению развивающего эффекта многих задач, без ущемления эффекта остальных функций. Также автор приводит примеры задач на логическое мышление, задач на оптимизацию и описывает методы их решения.

Для цитирования в научных исследованиях

Чобан-Пилецкая А.М. Роль математической задачи в развитии интеллектуальных способностей учащихся // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 60-68. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.007

Ключевые слова

Интеллект, качества интеллекта, формы логического мышления, интеллектуальные способности, логическое мышление, проблемные задачи, решение задач.

Введение

Реализация возможностей каждого человека, развитие его духовного богатства, формирование и развитие его интеллектуальных способностей начинаются с воспитания и обучения. Интеллект – это способность адаптироваться к новым ситуациям, обучению на основе опыта, пониманию и применению абстрактных концепций, использованию своих знаний. Ф.Н. Ильясов определяет интеллект как «способность системы создавать в ходе самообучения программы для решения задач определенного класса сложности и решать эти задачи» [Ильясов, 1986]. Основными качествами человеческого интеллекта являются пытливость, глубина ума, его гибкость и подвижность, логичность, доказательственность, критичность мышления, широта (креативность) мышления. Пытливость ума – стремление разносторонне познать то или иное явление в существенных отношениях. Глубина ума заключается в способности отделять главное от второстепенного, необходимое от случайного. Логичность мышления характеризуется строгой последовательностью рассуждений, учетом всех существенных сторон в исследуемом объекте, всех возможных его взаимосвязей с другими объектами.

Многие педагоги и психологи считают, что процесс решения задач является наиболее сложной из всех функций интеллекта и определяется как когнитивный процесс более высокого порядка, требующий согласования и управления более элементарными или фундаментальными навыками. Решение задач – процесс выполнения действий или мыслительных операций, направленный на достижение цели [Абельсон, 1935; Лупу, Чобан-Пилецкая, 2008; Lupu, 1993; Novick, Hurley, 2001]. Процесс решения задачи состоит из следующих основных этапов:

- обнаружение проблемной ситуации;
- постановка задачи, выявление и определение исходных данных, отношений между ними;
- определение цели и выявление отношений между целью задачи и ее исходных данных;
- нахождение решения задачи.

Поэтому задачи являются как целью, так и средством обучения. П. Линдсей и Д. Норман считают, что решение задачи представляет собой последовательный переход от одного состояния осведомленности к другому, пока не будет достигнуто требуемое окончательное состояние осведомленности, т. е. решение [Гиппенрейтер, Петухова, 1981]. Решение задач является не только одним из основных методов обучения, но и эффективным средством активизации самостоятельной деятельности учащихся. При решении задач, в первую очередь математических, развивается логическое мышление как одна из основных составляющих интеллектуального развития.

Процесс усвоения учебного материала содержит следующие этапы:

- 1) база понимания формируется на основе наблюдения и эксперимента и выполняет стимулирующую функцию;
- 2) теоретический уровень достигается в ходе осмысления всей системы эмпирических предпонятий и взаимосвязей между ними;
- 3) активизация стремления учащихся к применению теоретических положений на практике формируются, когда абстрактные понятия и способы рассуждений (деятельности) получают конкретные и содержательные интерпретации [Лупу, Чобан-Пилецкая, 2008].

Данная схема относится к любому учебному процессу. Принцип связи теории с практикой

требует гармонические связи научных положений с практикой. В процессе преподавания математики связь с практикой осуществляется при решении задач. В процессе решения задач формируются, развиваются и закрепляются:

- 1) умение обобщать, рассматривать частное событие в качестве проявления общего порядка, находить роль частного в общем;
- 2) способность к анализу сложных жизненных ситуаций, возможность принимать правильное решение проблем и определяться в условиях трудного выбора;
- 3) умение находить закономерности;
- 4) умение логически мыслить и рассуждать, грамотно и четко формулировать мысли, делать верные логические выводы;
- 5) способность быстро соображать и принимать решения, находить решения в нестандартных ситуациях и развивать оригинальность мыслительной деятельности;
- 6) навыки концептуального и абстрактного мышления, умение последовательно и логично выстраивать сложные концепции или операции и удерживать их в уме;
- 7) развить интеллектуальные качества, которые необходимы для дальнейшей плодотворной деятельности и адаптации в быстро меняющемся мире.

Таким образом, в процессе обучения задачи выполняют следующие основные функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, контролирующую. В принципе, каждая задача выполняет в какой-то мере контролирующую функцию. Мы считаем, что особенно важна развивающая функция задач. Развивающий эффект многих задач можно усилить, не ущемляя эффекта остальных функций, если дополнительно:

- искать более рациональные методы решения;
- проводить после решения более глубокий анализ исходных данных;
- обсуждать определенные характеристические свойства цели задач;
- рассмотреть некоторые аналогичные ситуации и т. д.

При этом преподаватель может задать учащимся вопросы различного характера, направленные на:

- сравнение, нахождение сходства и различий между определенными понятиями;
- установление характерных признаков понятий;
- установление связей между общим и конкретным, применение общего к конкретному и обнаружение общих черт в конкретных ситуациях;
- установление обратного утверждения для данного утверждения;
- нахождение более простого решения заданной задачи (при необходимости);
- нахождение по определенным критериям оптимального решения (при наличии более одного решения);
- установление причинно-следственных связей между свойствами определенных понятий.

Чтобы связь теории и практики была более осуществима, необходимо подбирать задачи, имеющие практическое содержание. Некоторые эффективные методы составления задач предложены в [Зетель, 1948; Cioban, Cioban-Pilețcaia, Sali, 2013; Lupu, 1993; Novick, Hurley, 2001; Wantzel, 1837].

Еще в Древнем Египте обучение математики осуществлялось на основе решения задач. Составлялись сборники задач с решениями, охватывающих различные жизненные ситуации. Каждое решение играет роль алгоритма для решения подобных задач. Формулы открывались

эмпирическим путем, поэтому некоторые из них оказались неверными. Например, площадь произвольного четырехугольника со сторонами a, b, c, d вычислялась по формуле:

$$S = \frac{(a+c)}{2} \cdot \frac{(b+d)}{2}.$$

Эта формула дает приближенный результат только для близких к прямоугольнику фигур. Таким образом, только теория направлена на формирование и развитие активного логического мышления, нахождение правильных принципов решения задач. Более того, только при помощи логических умозаключений можно установить истинность или ложность формул и утверждений.

О роли математики и математических задач

Общеизвестно, что основными формами логического мышления являются понятия, суждения и умозаключения, а в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение. Формы логического мышления и логические операции углубляются и развиваются при изучении теории.

Из опыта прошлых лет авторы заметили определенные трудности для учащихся и студентов в процессе решения проблем:

- недостаточно хорошо анализируют данные, чтобы установить взаимные отношения между ними при постановке задачи;
- часто теряют основную идею, которая ведет к решению проблемы;
- не уделяют должного внимания разработке плана решения проблемы;
- не всегда проверяют ответ;
- часто не видят другие способы решения проблемы;
- некоторые ученики имеют плохие навыки вычисления и поэтому основное внимание уделяют не решению проблемы, а числовым расчетам;
- иногда используют механически алгоритмы и формулы, что может привести к неправильным решениям.

Для устранения этих недостатков необходимо обратить внимание на:

- правильное использование математической терминологии;
- формирование и развитие способности правильно рассуждать с использованием математического языка;
- при решении задач использовать краткие и ясные предложения.

Отметим, что язык математики многообразен. Математические объекты школьной математики относятся к трем языкам: алгебраическому, геометрическому и теории функций. Меняя формулировку, но оставляя содержание задачи, мы фактически переводим задачу с одного языка на другой. Например, геометрическая задача о нахождение общих точек нескольких фигур на алгебраическом языке равносильна задаче нахождения решений системы уравнений. При этом замечаем, что метод координат позволяет представлять фигуру при помощи уравнений. В этом случае метод координат выступает как транслятор с геометрического языка на алгебраический или аналитический и наоборот. Этот факт говорит и об единстве математики как предмета и как метода. Переход от конкретного к абстрактному позволяет сформулировать реальную задачу в математическую на том языке, на котором задача

имеет более простую и ясную формулировку, но часто выбор зависит и от способов мышления исследователя.

Примеры некоторых проблем

В этом разделе будем анализировать некоторые методы решения задач.

Задачи на логическое мышление

Весьма увлекательна на логическое мышление следующая задача Ахмеса (около 1650 г. до н.э.): Найти число, если известно, что при прибавлении к нему $\frac{2}{3}$ его и вычитании из результата его трети получается 10.

Вот простая задача на логическое мышление.

Задача 1. Поезд шел из пункта A в пункт B без остановок со скоростью 150 км/ч. Другой поезд также без остановок шел ему навстречу из пункта B в пункт A со скоростью 150 км/ч. На каком расстоянии будут эти поезда за 1 час до их встречи?

Решение. Для решения задачи необходимо рассмотреть следующие случаи.

Случай 1. Расстояние между пунктами A и B меньше 300 км.

Случай 2. Расстояние между пунктами A и B не меньше 300 км.

В первом случае проблема не имеет решения. Во втором случае ответ – 300 км.

Задача 2. Пусть a, b – натуральные числа. Доказать, что $a^3 - b^3$ делится на 9, как только $a - b$ делится на 3.

Решение. Необходимо применять разложение на множители выражения $a^3 - b^3$. Имеем $a - b = 3k$, где k натуральное число.

Первый способ: Имеем $(a - b)^3 = 27k^3$ и $a^3 - b^3 = (a - b)(a^2 + ab + b^2) = (a - b)((a - b)^2 + 3ab) = 3k(9k^2 + 3ab)$. Тогда $a^3 - b^3 = 9k(3k^2 + ab)$.

Второй способ: Имеем $a = 3k + b$. Тогда $a^3 - b^3 = (3k + b)^3 - b^3 = 27k^3 + 27k^2b + 9kb^2 + b^3 - b^3 = 9(3k^3 + 3k^2b + kb^2)$.

Третий способ: $a^3 - b^3 = (a - b)^3 - 3ab(a - b) = 9(3k^3 - abk)$.

Четвертый способ: Имеем $a = 3c + p$ и $b = 3e + p$. Поэтому $a^3 - b^3 = (27c^3 + 27c^2p + 9cp^2 + p^3) - (27e^3 + 27e^2p + 9ep^2 + p^3) = 9(3c^3 - 3e^3) + 9(3c^2 - 3e^2)p + 9(c - e)p^2$.

Задача 3. В некоторой школе n учащихся изучают французский язык, m учащихся изучают английский язык и k учащихся изучают немецкий язык, а из них p учащихся изучают французский и английский языки, но не изучают немецкий, s учащихся изучают французский и немецкий языки, но не изучают английский, t учащихся изучают английский и немецкий языки, но не изучают французский, q учащихся изучают французский, немецкий и английский языки, где $q < p < \min\{n, m, k\}$. Кроме того, r учащихся не изучают ни один из указанных языков. Сколько учащихся учатся в данной школе?

Решение. Составляем следующие группы учащихся: в первую группу входят r учащихся которые не изучают ни один из указанных языков; во вторую группу входят k учащихся которые изучают немецкий язык; в третью группу входят $m - q - t$ учащихся которые изучают английский язык, но не изучают немецкий язык; в четвертую группу входят $n - s - p - q$ учащихся которые изучают французский язык. Тогда число $m + n + k + r - p - 2q - s$ равно количеству учащихся, которые учатся в данной школе.

Методы решения оптимальных задач

Задача нахождения наилучшего решения называется оптимизационной проблемой.

Задачи на отыскание наибольших и наименьших значений геометрических величин еще с

древних времен привлекали внимание математиков. Эти задачи часто возникают в повседневной жизни, в технике, экономике.

Изопериметрическая задача датируется античными временами, и ее целью является поиск фигуры наибольшей возможной площади, граница которой имеет заданную длину. Окружность является очевидным решением задачи, но доказательство этого факта не является простой задачей. Первый прогресс на пути доказательства был сделан швейцарским геометром Якобом Штейнером в 1838 г. Доказательство Штейнера было завершено позднее некоторыми другими математиками. Метод Штейнера содержит следующие этапы.

А. Фигура, площадь которой наибольшая среди всех фигур того же периметра, должна быть выпуклой: наряду с любыми двумя точками содержать также и отрезок, соединяющий эту точку. Легко доказывается, что если фигура Φ не выпукла, то ее периметр можно уменьшить при одновременном увеличении площади, следовательно, такая фигура не может быть искомой. В самом деле, какие-то две точки A и B на границе невыпуклой фигуры соединяются хордой, частично не принадлежащей фигуре. Заменим часть периметра, идущую от A к B , хордой AB и обозначим вновь образовавшуюся фигуру Φ_1 .

В. Всякая хорда, делящая пополам периметр искомой выпуклой фигуры, делит пополам и ее площадь.

С. Всякая хорда, делящая площадь искомой фигуры пополам, видна из всех точек контура фигуры под прямым углом. Из этого факта непосредственно следует, что искомая фигура – круг. Для этого утверждения доказывается следующий простой факт: из всех треугольников с двумя данными сторонами наибольшую площадь имеет тот, у которого эти стороны перпендикулярны. Если принять одну из данных сторон за основание, то высота данного треугольника будет максимальна тогда, когда она совпадает с другой стороной, т. е. между этими сторонами прямой угол; во всех остальных случаях высота меньше стороны.

Во многих задачах решение зависит от одного или нескольких параметров. Пусть $R(t)$ есть решение проблемы $P(t)$. При каких t величина $R(t)$ является максимальной или минимальной? Если $R(t) = at^2 + bt + c$, то решение задачи сводится к построению вершины параболы. В общем случае задача сводится к решению уравнения $R'(t) = 0$, где $R'(t)$ – производная функции $R(t)$. Существуют и различные геометрические методы.

Читателю, желающему ознакомиться с более сильными, но все еще элементарными приемами решения задач на максимум и минимум, можно рекомендовать книгу [Белозеров, 1975].

Следующая задача решена в «Началах» Эвклида.

Задача 4. Докажите, что из всех параллелограммов заданного периметра $2p$ наибольшую площадь имеет квадрат.

Данная задача относится к вариантам изопериметрической проблемы. Варианты изопериметрической проблемы можно получить следующим образом. Среди всех замкнутых кривых на плоскости с заданным периметром $2p$ и заданными свойствами, какая ограничивает область с максимальной площади? Зная, что круг есть решение изопериметрической проблемы, докажите, что полукруг является решением задачи Дидоны. Отметим следующие частные случаи изопериметрической проблемы:

- среди всех треугольников на плоскости с заданным периметром $2p$ равносторонний треугольник ограничивает область с максимальной площадью;
- среди всех четырехугольников на плоскости с заданным периметром $2p$ квадрат ограничивает область с максимальной площадью;

- сумма двух положительных чисел равна $2a$. Найти наибольшее произведение этих чисел;
- площадь прямоугольного треугольника равна a^2 . Найти наименьшую сумму длин катетов, которую может иметь этот треугольник.

Весьма интересна следующая известная проблема.

Задача 5. У металлического листа прямоугольной формы по углам вырезаются четыре квадрата. Полученная таким образом крестообразная заготовка сгибается в прямоугольную призму без верхней крышки, а четыре шва свариваются (паяются). Требуется рассчитать размер сторон вырезаемых квадратов, при котором объем коробки будет максимальным.

Метод абстракции

Для заданной проблемы строится абстрактная модель, а затем решение абстрактной модели применяется к реальной системе. Многие практические задачи можно свести к решению уравнений или систем уравнений.

Задача 6. Масса раствора кислоты – 200 г. Если в раствор добавить 50 г кислоты, то ее процентное содержание увеличится на 15%. Сколько кислоты и сколько воды было в растворе первоначально?

Задача 7. Одна бригада выполнила какую-то работу за b часов, а вторая бригада выполнила ту же работу за c часов. Сколько времени они затратят на выполнение этой работы, если будут работать вместе?

Метод доказательства

Метод доказательства применяется, как правило, в тех случаях, когда проблема не имеет решений или не может быть решена.

Задача 8. Построить треугольник ABC , в котором $a = BC = 7$, $b = AC = 5$, $c = AB = 3$ и $\cos A = 3/10$.

Задача 9. Построить треугольник ABC , в котором $a = BC = 2$, $b = AC = 9$ и $\cos A = 1/5$.

Заключение

В результате исследования показано, что применение специализированного педагогического инструментария позволяет развить интеллектуальные способности обучающихся. Все это является причиной дальнейшей активизации развития методического обеспечения преподавания математики.

Библиография

1. Абельсон И.Б. Максимум и минимум. Л., 1935. 108 с.
2. Белозеров С.Е. Пять знаменитых задач древности. История и современная теория. Ростов-на-Дону, 1975. 320 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б., Петухова В.В. (ред.) Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. 400 с.
4. Зетель С.И. Задачи на максимум и минимум. М., 1948. 224 с.
5. Ильясов Ф.Н. Разум искусственный и естественный // Известия АН Туркменской ССР. Серия общественных наук. 1986. № 6. С. 46-54.
6. Лупу И., Чобан-Пилецкая А. Мотивация обучения математике. Кишинэу, 2008. 162 с.
7. Cioban M., Cioban-Pilețcaia A., Sali L. Rolul problemelor generale în organizarea învățării autoreglate // Artă și educație artistică. 2013. Nr. 2.
8. Lupu I. Probleme de optimizare. Chișinău: Lumina, 1993. 136 p.
9. Novick L.R., Hurley S.M. To matrix, network, or hierarchy: that is the question // Cognitive psychology. 2001. Vol. 42. No. 2. P. 158-216.
10. Wantzel P.-L. Recherches sur les moyens de reconnaître si un Problème de Géométrie peut se résoudre avec la règle et le compas // Journal de mathématiques pures et appliquées. 1837. T. 2. P. 366-372.

The role of mathematical problems in the development of intellectual abilities in schoolchildren

Antonina M. Chioban-Piletskaya

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of preschool,
special education and pedagogical management,
Taras Shevchenko Transnistria State University,
3300, 128 25 Oktyabrya st., Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic;
e-mail: antonina.ch.piletskaia@gmail.com

Abstract

The article aims to carry out an analysis of the features of intellectual development of schoolchildren through mathematical problems. The objectives of the article include the characteristics of the concept of intelligence, the characteristics of the basic qualities of human intelligence and forms of logical thinking. Having taken into account the results of the analysis of psychological and pedagogical literature, the author of the article makes an attempt to describe various approaches of educational psychologists to the use of mathematical problems with a view to developing intellectual abilities in schoolchildren. Having performed a theoretical analysis of works by scholars in this sphere, the article points out that the main functions of problems in the educational process include the following: training, developing, educating, controlling. The author gives recommendations regarding conditions conducive to enhancing the developing effect of many mathematical problems, without prejudice to the influence of other functions. The article also deals with a number of examples of mathematical problems that can be used during lessons with a view to the development of intellectual abilities (including logical thinking, optimisation) in schoolchildren and methods of solving them, e. g. the method of abstraction, the method of proof, the method of abstraction and proof.

For citation

Chioban-Piletskaya A.M. (2019) Rol' matematicheskoi zadachi v razvitii intellektual'nykh sposobnostei uchashchikhsya [The role of mathematical problems in the development of intellectual abilities in schoolchildren]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 60-68. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.007

Keywords

Intelligence, qualities of intelligence, forms of logical thinking, intellectual abilities, logical thinking, problems, problem solving.

References

1. Abel'son I.B. (1935) *Maksimum i minimum* [Maximum and minimum]. Leningrad.
2. Belozеров S.E. (1975) *Pyat' znamenitykh zadach drevnosti. Istoriya i sovremennaya teoriya* [Five famous problems of antiquity. History and modern theory]. Rostov-on-Don.
3. Cioban M., Cioban-Pilețcaia A., Sali L. (2013) Rolul problemelor generale în organizarea învățării autoreglate. *Artă și educație artistică*, 2.

-
4. Gippenreiter Yu.B., Petukhova V.V. (eds.) (1981) *Khrestomatiya po obshchei psikhologii. Psikhologiya myshleniya* [The anthology of general psychology. The psychology of thinking]. Moscow.
 5. Il'yasov F.N. (1986) Razum iskusstvennyi i estestvennyi [Artificial and natural intelligence]. *Izvestiya AN Turkmensoi SSR. Seriya obshchestvennykh nauk* [Proceedings of the Academy of Sciences of the Turkmen SSR. Social sciences], 6, pp. 46-54.
 6. Lupu I. (1993) *Probleme de optimizare*. Chişinău: Lumina.
 7. Lupu I., Chioban-Piletskaya A. (2008) *Motivatsiya obucheniya matematike* [Motivation for learning mathematics]. Chişinău.
 8. Novick L.R., Hurley S.M. (2001) To matrix, network, or hierarchy: that is the question. *Cognitive psychology*, 42 (2), pp. 158-216.
 9. Wantzel P.-L. (1837) Recherches sur les moyens de reconnaître si un Problème de Géométrie peut se résoudre avec la règle et le compas. *Journal de mathématiques pures et appliquées*, 2, 366-372.
 10. Zetel' S.I. (1948) *Zadachi na maksimum i minimum* [Maximum and minimum problems]. Moscow.

УДК 37**Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах****Колобкова Анастасия Анатольевна**

Кандидат педагогических наук

Доцент

Кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков

Российский университет кооперации

141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 12/30;

e-mail: akolobkova@yandex.ru**Аннотация**

Актуальность статьи определяется необходимостью рассмотрения развития методов, которые использовались при обучении студентов иностранным языкам. Представлен анализ исторического процесса становления методики, определяется эволюция и возможность применения результатов исторического анализа на современном этапе. Каждый из методов, анализируемый в работе находит свое отражение в современном процессе преподавания и способствует формированию отдельных компетенций. Становление методики преподавания иностранного языка в вузе рассматривается в исторической перспективе XVIII–XX веков. Практическое применение результатов исследования возможно при прогнозировании дальнейшего развития методики преподавания иностранного языка.

В заключении работы показано, что история развития современных методов обучения иностранным языкам берет начало с 1970-х годов XX века, когда активно начали развиваться такие науки, как психолингвистика, нейролингвистика, социолингвистика, этнолингвистика, эколингвистика, кибернетическая лингвистика, математическая лингвистика, то есть междисциплинарные науки, возникшие на стыке языкознания и других наук, что дает возможности для дальнейших успешных поисков наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам. Анализ эволюции методики обучения иностранным языкам в российской высшей школе в XVIII–XX веках показывает зависимость обучающих методов от социально-культурных особенностей рассматриваемого периода, от уровня развития технического прогресса, от результатов психологических, культурологических, дидактических исследований.

Для цитирования в научных исследованиях

Колобкова А.А. Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 69-84. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.008

Ключевые слова

Методика обучения иностранным языкам, подход в обучении, анализ методики преподавания иностранных языков.

Введение

Разнообразие, чередование, сменяемость подходов и методов, используемых в обучении иностранным языкам со времен возникновения первых высших учебных заведений в России, определялось многими факторами: общественными отношениями в стране, доступностью аутентичных источников письменных, визуальных, позднее аудио и видеозаписей, медиапродукции, обучающих компьютерных программ, иных иноязычных ресурсов, а также личными качествами и способностями субъектов образовательного процесса, их готовностью к участию в иноязычной коммуникации и т. д.

Каждый исторический период развития общества диктовал свои требования к обучению иностранному языку, обуславливая существование различных подходов, методик его освоения. Ретроспективный взгляд на проблемы разработки, становления и развития методов обучения иностранному языку, их выбора в том или ином историческом периоде, безусловно, интересен и продуктивен для преподавателей с точки зрения понимания причин, возникновения, целесообразности, эффективности и недостатков каждого метода. Глобализация, охватившая сферы деятельности представителей разных профессий, разных социальных групп, разных возрастов придает все большее значение проблеме обучения иностранным языкам. Усиленный спрос на их изучение требует, в свою очередь, выбора наиболее адекватного метода обучения для успешного обучения для конкретного запроса, то есть универсальность метода уже не является единственным решением вопроса. Методика должна быть адаптирована для каждой учебной ситуации, что требует от преподавателя определенной гибкости в выборе методических средств. Таким образом, генезис методологии обучения иностранным языкам должен быть осознан преподавателями высшей школы, эти знания актуальны и важны, поскольку являются прочной основой для организации собственной методической работы, дают возможность определить способ организации и введения материала, его актуализации для каждой конкретной ситуации обучения.

Основное содержание

Рассмотрение проблематики исследования целесообразно начать с общей характеристики методов обучения владению иностранными языками в XVIII–XIX веках, которые повторяли методы обучения латыни как мертвого языка, и были основаны на переводе текстов. Ведущими зарубежными учеными, которые внесли большой вклад в методику преподавания иностранных языков, являются Луис Келли (Louis G. Kelly), Готтлиб Генес (Gottlieb Heness), Клод Марсель (Claude Marcel), Франсуа Гуэна (François Guin), Максимилиан Берлицц (Maximilian D. Berlitz), Вильгельм Виетор (Wilhelm Viëtor) и другие [Wieczorek, [www...](#)].

Начиная свой анализ с грамматико-переводного метода обучения иностранному языку, отметим, что в XIX в. доминировал принцип формального образования, по которому тренировка памяти и развитие мышления осуществлялось с помощью математических наук и изучения древних языков. Как пример, латинский язык, благодаря своему логическому строению, служил образцом для изучения других, новых иностранных языков, при этом ставил выше всего изучение грамматики и ограничивал устное общение. В работе Луиса Келли (Louis G. Kelly) «25 веков изучения языков» высказывалось предположение, что грамматико-переводной метод обучения иностранным языкам отражал древнейшую модель урока иностранного языка [Филиппов, Фирсова, Никшикова, 2007].

В конце XIX в. происходила революция в философии преподавания иностранного языка, ученые все больше высказывались о необходимости активизации деятельности во время обучения устной речи. Эксперименты ученых, которые хотели перемен в преподавании, привели к такой форме урока, которая ориентировалась на более естественное освоение иностранного языка. Так, в 1867 г. Готтлиб Генес (Gottlieb Heness) в своей научной работе «Рекомендации для занятий по немецкому языку» назвал коммуникацию основной деятельностью при изучении иностранного языка. Уже много позже французский ученый Клод Марсель (Claude Marcel) в 1967 г. подчеркивал, что обучение языку может осуществляться во время аудирования и восприятия текста без перевода, «прямым путем», без помощи родного языка [30]. В 1880 г. французский педагог Франсуа Гуэн (François Guoin) выразил свои убеждения относительно освоения иностранного языка без грамматических правил и перевода, делая акцент на живом общении посредством использования ассоциаций, наглядности, игровых методов, – *l'approche naturelle* (естественный подход) [François, 1880]. Перевод его трудов позволил найти единомышленников в Англии, Германии и США, и его прогрессивные идеи стали источником для разработки прямого метода обучения.

Весомый вклад в развитие прямого метода внес также немецкий профессор Вильгельм Виетор (Wilhelm Viëtor), когда в 1882 г. опубликовал свой труд с кричащим лозунгом «Необходимы изменения в преподавании языков», подвергнув критике грамматико-переводной метод, который так далек, по его словам, от реальности [Wilhelm, 1882]. В. Виетор способствовал развитию реформ в изучении иностранных языков, призвав также отказаться от упражнений на перевод.

На основе прямого метода в США начинает свое развитие аудиolingвальный метод (Роберт Ладос, Чарльз Фриз) [Lado, 1964], появление которого объясняется сугубо прагматичными причинами. В период второй мировой войны становится понятно, что людям не хватает знаний иностранных языков, особенно «экзотических», таких как китайский, японский и др. С 1941 по 1943 по заказу военных разрабатывались языковые программы, которые способствовали возникновению новых тенденций в преподавании иностранных языков. Во время интенсивных языковых курсов и аудиально направленных занятий по подготовке военных переводчиков языковеды показали, что обучение можно осуществлять и в больших группах, с людьми разного уровня одаренности и за значительно более короткое время, чем считалось до этого [Palea, www...].

Аудиolingвальный метод придавал огромное значение развитию разговорной речи, овладению языком в связи с элементом привыкания к нему, дал начало эпохе подходов, связанных с «погружением» в среду иноязычного общения. Тем не менее, исключение когнитивного и креативного потенциала обучающихся не способствовали рецептивной и репродуктивной учебной деятельности: ограничение учебного процесса только бихевиористской концепцией, негибкая схема этапов хода занятия, ограниченная роль преподавателя, несовершенство учебников с их банальными, часто лишенными смысла диалогами через доминантность грамматических образцов, – всё это снижало эффективность метода.

В СССР сразу после революции 1917 г. педагогическое наследие царской России было объявлено реакционным. В 20–40-е годы развивались новые методы и подходы, в частности, социально-педагогическое и когнитивное направления [Богуславский, Богуславская, Милованов, Никитина, Овчинников, Половецкий, 2019, с. 243]. В обучении иностранным языкам начиная с 1920-х годов в высшей школе стремительно развивался сознательно-

сопоставительный метод, который получил такое название в связи с тем, что изучение иностранного языка предполагалось на основе сопоставления с родным. Появление этого метода было обусловлено марксистской материалистической теорией познания объективной действительности. Материалистические взгляды К. Д. Ушинского [Ушинский, 1861], Н. Г. Чернышевского [Чернышевский, 1940], Н. А. Добролюбова [Смирнов, 1957], И. М. Сеченова [Сеченов, 1902] «о детерминированности индивидуально-психического общественно-социальным, о связи речи и мышления, слова и понятия, о роли речи в формировании сознания, о зависимости познавательных возможностей человека от его сознания» [Филиппов, Фирсова, Никшикова, 2007] стали психологической основой данного метода. Его лингвистическое обоснование осуществил Л. В. Щерба. В частности, в работе «Как надо изучать иностранные языки» [Щерба, 1929] он описал эффективные приемы работы с текстом с опорой на понимание особенностей лексики и грамматики родного и осваиваемого языка. «Основной принцип сознательно-сопоставительного метода заключался в осмыслении правил, а не механической выработки навыков, осознанного овладения языком» [Филиппов, Фирсова, Никшикова, 2007]. Особое внимание уделялось тому, чтобы в процессе выполнения упражнений не возникала интерференция с родным языком. Усвоение языкового материала происходило через решение проблемной ситуации.

Основными средствами обучения студентов, как и ранее были: учебники, тематические картинки, грамматические таблицы, проигрыватель и даже учебное кино. Опора на учебник на протяжении всего XX века была обязательной, это «самый массовый педагогический продукт», и его воздействие на учебный процесс значительно [Безрогов, 2019, с. 247]. Вместе с тем в этот период принцип политехнизации прочно вошел в обучение. Для студентов были предусмотрены учебные телепрограммы, хотя качество таких телеуроков, по сравнению с современным уровнем развития технических средств, было невысоким.

Роль сознательно-сопоставительного метода в развитии отечественной методики преподавания иностранных языков была, безусловно, положительной. «Необходимость дальнейшего совершенствования этого метода диктовалась общественно-политическими реалиями, поскольку именно в этот период происходит установление тесных экономических и культурных связей с зарубежными странами, выходит постановление Совета Министров от 25 мая 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков», где в качестве ориентира определялось практическое владение иностранными языками (понимание на слух, выражение своих мыслей), что привело к созданию сознательно-практического (иначе самоактивного) метода обучения.

Стоит отметить, что в 60-х годах XX в. появилось еще несколько новых методов обучения иностранному языку. Это релаксопедия и гипнопедия, связанные с получением информации на подсознательном уровне и повышении активности нервной деятельности. Однако они так и не нашли широкого распространения в советских вузах, поскольку не обеспечивали овладения языком, а лишь служили средством запоминания информации.

Осмелимся предположить, что одной из причин появления коммуникативного метода в обучении иностранным языкам в 60–70 г. XX в. послужила смена контингента обучающихся, среди которых появились взрослые люди разных профессий, которым, в целях приобретения дополнительных профессиональных компетенций, нужно было овладеть иностранным языком. Ориентация на потребности и желания студентов требовало поиска метода, который бы обеспечил эффективный результат обучения иностранному языку. Несомненным преимуществом коммуникативного метода является то, что приоритетом обучения является

развитие устной речи, лишение страха ошибок. Здесь все же необходимо говорить о недостатках – изначально совершенно не придавалось должного внимания качеству речи, а коммуникативная компетенция довольно быстро достигала своих пределов.

Методика преподавания иностранных языков развивалась в общем русле советской педагогики как наука и практическая деятельность, направленная на формирование советского человека – строителя коммунизма. Указателем развития процессов обучения в высшей школе в этот период стали исторические решения XXV (1976 г.), XXVI (1981 г.), XXVII (1986 г.) съездов Коммунистической партии Советского Союза и принятые на их основе правительственные постановления. Перед методической наукой и педагогической практикой были поставлены ответственные задачи:

- практическое овладение иностранным языком как средством общения в устной и письменной формах как средством получения новой информации;
- расширение образовательного кругозора и повышение культурного уровня учащихся и студентов за счет информации, полученной на иностранном языке;
- идейно-политическое и нравственное воспитательное воздействие на учащихся и студентов средствами иностранного языка.

Для высшей школы рассматриваемого периода характерны все достижения и недостатки, существовавшие в системе высшего образования конца 1970-х годов. Требовала совершенствования языковая подготовка студентов. В документах отраслевых министерств констатировалось, что воспроизведение заученного текстового материала не развивает речь будущих специалистов, не способствует умению высказаться в любой ситуации, создавшейся, согласно реальным фактам действительности, особенно в условиях динамичного развития действия. На занятиях много времени отводилось отработке чтения вслух. Методической ошибкой можно считать использование в то время одних и тех же приемов обучения в старших классах и в высшей школе. Поэтому ставилась задача совершенствовать учебный процесс за счет повышения профессионального мастерства педагогов, обогащения их арсенала эффективными методическими приемами, освоение и использование в учебном процессе более совершенной теории обучения иностранным языкам.

Приобретала значимость самостоятельная работа студентов. Идеологические установки ориентировали на развитие умений самостоятельно получать новые знания, «ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации» [Китайгородская, 1986]. При решении проблем интенсификации учебного процесса и развитию самостоятельной работы студентов важную роль должны были играть специально создаваемые лингафонные кабинеты (кабинеты иностранных языков) и различные технические средства обучения. В учебный процесс высших учебных заведений внедрялись учебно-методические комплексы. Началось введение тестовой методики контроля знаний и установление степени сформированности речевых, грамматических, лексических навыков и умений. Обращалось серьезное внимание на повышение качества обучения иностранным языкам студентов в педагогических институтах, на факультетах иностранных языков. Создавались условия для повышения квалификации учителей и преподавателей высших учебных заведений.

Развитие методики обучения иностранным языкам происходило достаточно интенсивно. Продолжалась разработка теоретико-методических задач, выдвинутых на предыдущих этапах развития высшей школы. В это время был проведен ряд фундаментальных методических исследований по разработке базовых принципов методики преподавания иностранных языков, методики работы в условиях кабинетной системы обучения, использовании технических

средств обучения. Это позволило создать серьезную базу для дальнейшего развития методики, научного осмысления обучения иностранным языкам и их изучения, более совершенной организации педагогического процесса.

Основным подходом к изучению иностранных языков в высшей школе в 1976–1986 гг., на который опирались и преподаватели, и студенты, был структурно-функциональный подход, который предусматривал целостное изучение иностранного языка. Понятие «структура» подразумевает здесь компоненты целостной системы, в первую очередь лексико-грамматические, а «функция» – это все взаимосвязи компонентов при конкретном применении иностранного языка обучающимся. Обучение стало являться активным процессом, осуществляемым посредством привлечения студента к разным видам речевой деятельности. Таким образом, обучающийся становится активным участником, субъектом процесса обучения и получения образования. В своей совокупности методы работы преподавателя уже были призваны стимулировать изучение иностранного языка, вести обучающегося по пути овладения этим предметом. В деятельности преподавателя и студента выделялись основные и сопутствующие методы. «К основным методам следует отнести: 1) ознакомление; 2) тренировку; 3) применение. В рамках каждого из этих основных методов применяется контроль как сопутствующий метод, который подразумевает исправление ошибок и оценку.

Аудио-лингвальный метод, созданный в США ещё в 1940–1950-х годах, в СССР получил развитие только в 1970-х. Началом развития современных методов обучения можно считать именно 1970-е годы прошлого века, собственно, после возникновения суггестивного метода (метода внушения) Г. Лозанова, исследований Г.А. Китайгородской (эмоционально-смысловой метод), И.Ю. Шехтера (синтез суггесто-педагогического и сознательно-сопоставительного методов), Л.Ш. Гегечкори (суггесто-кибернетический метод) [Гегечкори, 1975], В.В. Петрусинского (интегральный метод ускоренного обучения) [Петрусинский, 1987].

Основной принцип применяемого в те годы суггестивного метода – возможность использования в процессе обучения иностранных языков неосознанных резервных возможностей личности. При этом осуществляется внушение как непосредственное воздействие на личность, которая в это время находится в состоянии псевдо-пассивности: исчезают замкнутость, скованность, боязнь возможных ошибок, страх, помехи, вызываемые языковым барьером, – психотравмирующие факторы, при устранении которых раскрываются резервные возможности обучающихся, их памяти, воображения. Этот метод получил дальнейшее осмысление и продуктивное развитие с мощным включением эмоционального компонента благодаря усилиям Г.А. Китайгородской в активном продвижении методологии интенсивного обучения иностранным языкам [Китайгородская, 1986]. Плановая работа над развитием умений аудирования, применение интенсивных методик, появление лингафонных классов, – всё это значительно повысило уровень преподавания иностранных языков в вузах.

В начале 70-х годов была основана кабинетная система изучения иностранных языков в учебных заведениях. Значение ее для развития методики и внедрение новых технологий трудно переоценить. Изучение иностранных языков происходило в специально оборудованных кабинетах, где сосредотачивалась вся «методическая начинка» курсов. Был разработан стандарт оборудования типового лингафонного кабинета в школе и вузе. Во взаимосвязи с кабинетной системой и новыми техническими средствами обучения (ТСО) разрабатывались методические проблемы активизации и интенсификации обучения студентов. Использование технических средств обучения достигло в 1976–1983 гг. широкого размаха: они централизованно изготавливались, поставлялись в учебные заведения, кабинеты иностранных языков были

оборудованы проекционными аппаратами, снимались кинофильмы самой разнообразной тематики. Прорабатывались и внедрялись совершенные методики использования ТСО на всех этапах изучения иностранных языков и на всех уровнях обучения.

Аудио-лингвальный метод базировался на основе аудирования и устного общения при изучении иностранного языка, готовых образов без опоры на языковой опыт, причем основными элементами были носитель языка и механические тренировки. Эта методика включала два этапа: на первом осуществлялся анализ образа, а на втором – его запоминание. Обучение концентрировалось вокруг коротких диалогов объемом 5–7 реплик, включающих грамматические структуры, необходимые для усвоения. Упражнения выполнялись в быстром темпе, устно, без опоры на печатный текст. Темп выполнения упражнений очень высокий: 20–25 предложений в минуту, 1000–1500 предложений за полуторачасовое занятие.

Основной целью обучения было формирование умений аудирования, что осуществлялось с помощью тщательно отобранного речевого материала. Применение этого метода требовало наличия сложных средств обучения: лингафонных кабинетов или же проигрывателя, магнитофона. Конечно, аудиолингвальный метод в чистом виде не мог использоваться в вузах, поскольку работа с учебником, чтение и переводы текстов занимали 90% времени учебного занятия.

С развитием технических средств обучения возникают новые методы, среди которых аудио-визуальный, который был построен уже не на восприятии языка на слух, а на использовании видеоаппаратуры как основного средства обучения. Этот метод обучения являлся довольно прогрессивным, поскольку имел целью развитие устной речи. Весь учебный материал был организован в диалоги, которые произносились носителями языка. Различные виды диалогических реплик рассматривались как структуры моделей предложений, а они, в свою очередь, воспринимались уже как одно целое и составляли основной скелет обучения языку.

Однако применение этого метода в условиях высшей школы было все же минимизировано не только ввиду отсутствия необходимого видеооборудования, трудностей в создании языковой среды (отсутствие стимулов к овладению устной речью), но и в связи с возможными негативными последствиями полного исключения родного языка из процесса обучения.

После 1976 г. методика обучения иностранному языку претерпела значительные изменения в сторону улучшения. В то же время успехи студентов в овладении иностранным языком оставались скромными. Положительные теоретические сдвиги, с одной стороны, и недостаточные практические результаты в овладении иностранным языком, с другой, заставляли методистов постоянно обращаться к глубинным теоретическим и методологическим основам методики преподавания иностранных языков. Структурно-функциональный подход был в центре взаимоотношений студента и преподавателя. Свою задачу методисты видели в том, чтобы процесс овладения языком сделать более управляемым. Поскольку усвоение знаний – результат умственной деятельности, то надо опираться на становление мышления и его связь с языком. Однако среди ученых-методистов, филологов и преподавателей-практиков не было единодушного мнения о том, какая роль в овладении иностранным языком принадлежит устной речи. Говоря об устной речи, они видели в ней только цель обучения и отвергали ее значение как средства обучения. При обучении иностранному языку предмет обучения становится также и средством обучения, в том числе и средством наглядного обучения. На таких теоретических и методических принципах выстраивались методики изучения иностранных языков в средней и высшей школе. Оценивая их общий уровень, следует отметить, что на то время они были лучшими в мире. Зарубежная теория и методика изучения иностранных языков безусловно

отставали от советской.

Дальнейшему развитию коммуникативного метода в Германии в 80 годах XX ст. способствовали исследования таких ученых как Герхард Бах (Gerhard Bach), Михаэль Легутке (Michael K. Legutke), Ренате Лефнер (Renate Löffler) и Иоганнес Петер Тим (Johannes-Peter Timm), в Австрии Герберт Пухта (Herbert Puchta) и Михаэль Шратц (Michael Schratz) [29; 31], которых можно считать представителями конструктивизма. Главные идеи конструктивной дидактики состоят в том, чтобы побуждать учащихся к самостоятельности, вызвать интерес и реализовывать идеи на практике.

Относительно положительного опыта конструктивизма следует отметить деятельностно-ориентированный метод обучения иностранному языку, который направлен на развитие способности поддерживать коммуникацию на иностранном языке и, при этом, достигать определенных целей, а именно: завязывать отношения с собеседником; передавать эмоции, опыт, знания, желание; вызвать реакцию у собеседника.

Недостатком конструктивных методов, по нашему мнению, может являться та самая свобода, которая предоставляется обучающимся, эта свобода несет определенный риск, поскольку может быть использована деструктивно. Необдуманное использование конструктивных методов: непродуманные игры, неструктурированный материал и свобода, с которой непонятно, что делать, нивелирует результаты обучения.

В середине 80-х годов для интенсификации изучения иностранного языка в высших учебных заведениях начали применять персональные компьютеры (ПК), оборудованные специальными обучающими программами. Персональные компьютеры используются на всех этапах обучения и для решения разнообразных задач – предъявления материала, тестирования достижений и тому подобное. Среди методических приемов достижения активизирующего влияния компьютерного обучения видное место уделялось созданию коммуникативной ситуации, где учитывались место действия, динамика происходящих событий, характеристика персонажей, тип общения и тому подобное. Исследованиями было доказано, что задача повышения эффективности обучения можно решать с помощью ПК, используя при этом технологию интенсивного обучения. Совершенные компьютерные программы с использованием мощностей машинной графики уже могли обеспечить запоминание до 80-90% учебного материала за два спаренных занятия.

Коммуникативный подход стал основой технологий интенсивного изучения иностранным языкам в высшей школе. Он учитывал идеи педагогики сотрудничества, получившей распространение и признание среди преподавателей, т. к. учитывала новые тенденции и основывалась на принципах гуманизма и демократии. Коммуникативный подход, который назывался также принципом коммуникативности, как основа построения процесса обучения иностранному языку, стал общепризнанным и активно пропагандировался методической наукой. Этот принцип предполагает овладение языком в учебной среде, максимально приближенной к реальной коммуникации. Впервые было предложено использовать в коммуникативной деятельности проблемные задачи. С его помощью одновременно происходит как стимулирование умственной деятельности и познавательный поиск говорящего, а также становление собственно речевого умения. Было подтверждено, что чем активнее студент в учебе, тем быстрее и крепче формируются его речевые умения. Задача преподавателя состояла в том, чтобы правильно управлять становлением языка как мыслительным процессом и тем самым совершенствовать этот процесс.

В 1988 г. в связи с усилением психологической составляющей содержания наук, которые

занимались анализом языковой коммуникации, одним из основных принципов обучения в школах стал принцип личностно -ориентированного обучения. В работах Л. С. Выготского [Выгодский, 1982], И. А. Зимней [Зимняя, 1985], и А. Н. Леонтьева [Лекторский, 2001], С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 1934], были заложены основы личностно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам. Этот подход основан на принципах равноправного учебного сотрудничества студента и преподавателя в совместном, дидактически организованном преподавателем и студентами решении учебных коммуникативно-познавательных задач. Практическая цель занятия формулируется для каждого конкретного студента или группы студентов. Учебная, воспитательная и развивающая цели заключаются в формировании многосторонне развитой, гармоничной, социально активной личности средством активизации ее внутренних резервов.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов акцент методических исследований смещается на практическое овладение иностранными языками для деловых целей. Вследствие глобальных изменений в политике, экономике, общественных отношениях изучение делового языка приобретает приоритетное значение – большее внимание уделяется формированию умений чтения текстов разного типа, содержащих деловую информацию. В отличие от прошлых методических подходов, согласно которым считалось, что студентов необходимо главным образом научить читать оригинальные тексты по их специальности, подход изменился. Хотя первая задача не утратила своей актуальности, изменившиеся экономические, политические и социальные условия сделали чтение деловых текстов во всех сферах практически значимым. Среди методик, которые были предложены для решения проблемы интенсификации изучения иностранных языков, внимание преподавателей привлекла методика взаимосвязанного обучения, когда в основу ставится чтение для деловых целей, а соответствующие этому умения и навыки формируются в тесной взаимосвязи с говорением, аудированием, письмом. Этим сочетанием обеспечивается одновременное развитие всех составляющих речевой деятельности [Миролюбов, 2002].

После распада СССР произошли кардинальные изменения целей и ценностей вузовского образования. Изменялись и педагогические ориентиры. Бесспорно, такие изменения коснулись и сферы иноязычного образования, именно в этот период происходит внедрение нового коммуникативного метода обучения в высшей школе. Вместо повторения фраз хором и зубрежки грамматики предлагаются задания на освоение разговорного языка. Меняются приемы обучения: студент становится активным участником речевого процесса, теперь активная речевая роль принадлежит обучающимся. Роль преподавателя тоже меняется: он превращается в советника, помощника, организатора деятельности. Учебный материал избирается преподавателями из реальных или возможных ситуаций – встреча с зарубежным партнером, беседа по телефону, выступление на конференции. Моделирование ситуаций общения стало одним из основных приемов обучения. При этом темы должны быть связаны со знакомой для студентов сферой, актуальными проблемами. Больше времени на занятиях предусматривалось для развития продуктивных видов речевой деятельности (устная речь, письмо). Преподаватель говорит меньше, его задача слушать и направлять ход занятия.

В начале 90-х годов в методической литературе стало употребляться понятие «технология обучения». К основным признакам технологии обучения относятся стандартизация, унификация процесса, возможность его эффективного и экономического воспроизведения в соответствии с заданными условиями. «Технологический процесс предусматривает четкую последовательность операций с использованием необходимых средств при определенных

условиях» [Заец, 2017]. Технология подразумевает научный подход к содержанию обучения. «Это лингвистическое содержание, содержащее отобранный речевой материал – фонетический, лексический, грамматический, представляемый в единицах языка (типовых предложениях, языковых образцах или структурах, в образцах диалогических выражений и различных по виду, характеру и тематике текстах), психологическое содержание (речевые, лексические, грамматические навыки, актуализируемые в речевых умениях – понимании речи на слух, собственных выражениях, в чтении и письме), а также овладение действиями и операциями, составляющие суть речевого акта и обеспечивающие рождение речевого выражения, осуществление языкового поступка» [Артемьева, 2005].

Содержание языкового образования определяется достижениями лингвистики, психологии и психолингвистики. Технология обучения подразумевает научный подход к содержанию обучения и к тому, как учить: на основе каких принципов, посредством каких методов и методических приемов, каких средств обучения (технических и нетехнических), какова должна быть организация обучения, какие факторы нужно учитывать, как их учитывать при обучении иностранному языку, чтобы получить наилучший педагогический эффект в определенных конкретных условиях [Буданова, 2001]. «В теоретико-методических исследованиях начала 90-х годов установлено, что организация и осуществление педагогического процесса происходят: 1) с помощью методов обучения, реализуемых в методических приемах; 2) с помощью разнообразных средств обучения; 3) при использовании различных организационных форм работы; 4) с учетом возраста студентов, уровня их подготовки по иностранному языку и общего развития» [Артемьева, 2005], ступени обучения, степени обученности, характера учебного материала и времени, отводимого на изучение иностранного языка. Все выделенные части входят как компоненты в технологию обучения и непосредственно связаны с проблемой, как учить [Костера, 1986].

Основные направления методических исследований в 1991–1995 гг. существенно не изменились. Активно исследовались проблемы организации обучения студентов на всех этапах педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и студентов осуществляется с помощью технологий, форм, методов, методических приемов. Специфика изучения иностранного языка заключается в том, что в овладении языком наибольшую роль играют наработка навыков с применением изученного в непосредственном общении, для чего необходимо время. Практика и специально проведенные наблюдения показали, что наиболее активным на занятии является педагог. Его деятельность занимает иногда до 75% времени учебного занятия. Такое распределение времени можно считать непродуктивным для обучающихся, они мало общаются на иностранном языке. Чрезвычайно важным фактором при реализации методов обучения была признана организация самостоятельной работы студентов [Артемьева, 2001].

Исследованиями было подтверждено, что обучение иностранным языкам невозможно без широкого использования новейших средств обучения. Проведенные исследования подтвердили также, что овладение иностранными языками в условиях массового обязательного изучения их в высшей школе невозможно без серьезного пересмотра методики обучения; обучение иностранным языкам должно осуществляться на основе научно обоснованной методической теории.

Объектом интенсивных исследований в высшей школе стало аудирование, где ведущим признан метод направления. Для аудирования как процесса смыслового восприятия характерно три уровня: побудительный, формирующий и реализующий; в организационном плане – три стадии работы: 1) до слушания; 2) во время слушания; 3) после слушания текста.

Рекомендации методистов при презентации аудиотекста таковы: предусмотреть количество прослушиваний; оптимизировать темп предъявления; предусмотреть источник презентации; предусмотреть зрительную опору. После прослушивания текста выполняются упражнения, цель которых – обсудить содержание услышанного, сформулировать основную мысль, выразить свое отношение к нему.

Еще одним из важных направлений исследования методики преподавания иностранных языков в 1990–1999 гг. стала монологическая и диалогическая речь студентов как специально организованный вид устной речи. Исследованиями выявлены основные условия эффективности монологической речи и пути улучшения этого процесса в высшей школе. Исследованы виды и характер упражнений, среди которых преобладают подготовительные и речевые упражнения. Еще один из важных моментов, выявленных в исследованиях – обеспечение посильности обучения для студентов. Несмотря на достаточно низкий уровень речевой подготовки выпускников высшей школы, преподаватели должны обращать серьезное внимание на обеспечение выполнения требований принципа посильности.

Интенсивно определялись новые методические подходы обеспечения адекватности речевой подготовки. Исправляя ошибки в процессе речевого акта, преподаватели побуждают студентов переносить центр внимания с содержательной, смысловой программы высказывания на чисто языковую. Доказано, что выход в речь может осуществиться лишь в том случае, когда языковой материал, необходимый для обеспечения языковой ситуации, был доведен до хорошего уровня, то есть, у студентов сформированы необходимые навыки владения достаточным объемом лексико-грамматического материала.

Одной из практических целей обучения иностранному языку в высшей школе является овладение диалоговой речью как видом речевой деятельности. Эффективность развития диалогической речи определяется следующими условиями и факторами: тщательно отобранный учебный материал, подборка упражнений для обучения диалогической речи, использование микродиалога как образца для обучения, необходимым условием эффективного обучения является прослушивание, комментариев и оценки качества диалогов. Упражнения могут выполняться в виде ролевых игр.

Обучение профессиональному чтению и письму как методической проблеме также исследовалась достаточно интенсивно [Серова, 1988]. Рационально построенная система обучения чтению на иностранном языке развивает мышление, помогает осознать особенности структуры конкретного иностранного языка, а также глубже понять особенности родного языка. Исследователи единодушно признают, что чтение является важнейшим средством обучения иностранному языку. Исследования в аспекте обучения техники чтения показали, что процесс и результат зависят от ряда условий и факторов. Показателем сформированности техники чтения является высокий автоматизм операций. Скорость чтения зависит от целого ряда факторов: этапа обучения, цели чтения, сложности текста, индивидуального темпа чтения на родном языке. Многое зависит также от методики, которую использует преподаватель для развития скорости чтения, от эффективности упражнений и использования вспомогательных средств, отношения самого преподавателя к задачам, связанным с обучением чтению. Развитие скорости чтения на иностранном языке можно обеспечить интенсификацией самостоятельного обучения. В комплекс упражнений по технике чтения следует включать специальные упражнения на увеличение объема кратковременной памяти, уменьшение количества фиксаций глаз и их регрессивных движений, расширение поля чтения, повышение скорости зрительного восприятия.

Большую роль на этапе овладения, например, вторым иностранным языком, играют письменные лексические и грамматические упражнения.

Практика показывает, что навыки иноязычного чтения развиваются успешнее, если слуховой образ слова немедленно подкрепляется его графическим образом, другими словами, параллельное обучение аудированию, говорению и письму обеспечивает лучшие результаты, чем постепенное, разделенное во времени обучения, видам речевой деятельности. В обучении лексики, грамматики письменная фиксация материала способствует созданию дополнительных ассоциаций, необходимых для запоминания; развитию навыков пользования лексическими и грамматическими явлениями; повторять материал, который зафиксирован в конспектах.

Таким образом, можно констатировать, что развитие технологий изучения иностранных языков в высшей школе 1991–2000 гг. базировалось на достижениях методики предыдущего (советского) периода, имело целью дальнейшее развитие методических подходов, направленных на достижение традиционных целей – обеспечения высокой эффективности изучения иностранных языков.

Этот процесс продолжается и сегодня, набирая темпы. Главные поиски методистов сосредоточены вокруг центральной проблемы – обеспечение активного изучения иностранных языков. Только собственная активная познавательная деятельность студента обеспечивает высокую эффективность обучения. Поэтому ставится задача существенно увеличить долю самостоятельной работы студентов (дистанционное обучение иностранным языкам). Использование мультимедийных комплексов значительно способствует повышению эффективности обучения прежде всего через новые средства мотивации и стимулирования познавательной деятельности студентов.

Заключение

В качестве вывода можно указать тот факт, что история развития современных методов обучения иностранным языкам берет начало с 1970-х годов XX века, когда активно начали развиваться такие науки, как психолингвистика, нейролингвистика, социолингвистика, этнолингвистика, эколингвистика, кибернетическая лингвистика, математическая лингвистика, то есть междисциплинарные науки, возникшие на стыке языкознания и других наук, что дает возможности для дальнейших успешных поисков наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам. Анализ эволюции методики обучения иностранным языкам в российской высшей школе в XVIII–XX веках показывает зависимость обучающих методов от социально-культурных особенностей рассматриваемого периода, от уровня развития технического прогресса, от результатов психологических, культурологических, дидактических исследований.

Библиография

1. Артемьева О.А. Подходы к организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева // Монография. Тамбов: ТГТУ, 2005. – 160 с.
2. Безрогов В.Г. Учебник среди историко-педагогических источников // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Москва, 20-21 сентября 2019 г. Издательство: Московский педагогический государственный университет (Москва), 2019. – 246–252с.
3. Богуславский М.В., Богуславская Е.Н., Милованов К.Ю., Никитина Е.Е., Овчинников А.В., Половецкий С.Д. Методологические и идеологические основы трактовки процесса развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В.

- Ивановой. – М.: Издательство: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. – 243–254 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. - Т. 2: Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
 5. Гегечкори Л.Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. — Тбилиси: изд-во Тбл. ун-та, 1975.— 297 с.
 6. Заец О.Н. Игровые технологии развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста // Форум молодых ученых. – Саратов. Издательство: ООО "Институт управления и социально-экономического развития", 2017. № 4 (8). – С. 265–268.
 7. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
 8. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – Москва: Издательство Московского университета, 1986. –176 с.
 9. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории [Текст] / П.Костера; под ред. А. С. Лурье. – М.: Высшая школа, 1986.–151с.
 10. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопр. филос. 2001. J№ 2. С. 56-65.
 11. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : [под ред. Бухбиндера и Китайгородской]. – К.: Вища школа, 1988.
 12. Методика обучения переводу на основе лингвокогнитивных моделей (начальный этап, языковой вуз) / Е. А. Буданова // дис. канд. пед. наук. М., 2001. – 211 с.
 13. Миролюбов А.А. Прямой метод /А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2002. – No 6. – С. 15-17.
 14. Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. М.: Издательство «Высшая школа», 1987.
 15. Рубенштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса (1934) // Советская психотехника. – 1934. - Т.VII. -. №1. – С. 3–21.
 16. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе [Текст] / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.
 17. Сеченов И. М. Предметная мысль и действительность. — 1902.
 18. Смирнов В. З. Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова -М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957.
 19. Сорокина К.О. Специфика содержания профессиональной подготовки учителя английского языка начальной школы средствами фольклора // Симбирский научный вестник. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2012. – С. 220–224.
 20. Суггестология = Суггестология. — София: Наука и искусство, 1971. — 518 с.
 21. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для учащихся: Советы родителям и наставникам о первоначальном преподавании вообще и первоначальном преподавании родного языка по учебнику «Родное слово»: Год первый / К.Д. Ушинский. 1861.
 22. Филиппов Ю.В., Фирсова А.М., Никшикова Л.Ю. Лингвокультурные аспекты исторического развития методики преподавания иностранных языков // Мир психологии. – № 2 (50), 2007. – С. 180–191.
 23. Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические высказывания. -М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940.
 24. Шарая В.В. Активизация познавательной деятельности слушателей вузов МВД России : На прим. обучения иностр. яз. : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Б. м., Б. г. - 140 с.
 25. Шехтер И. Ю. Живой язык. — М.: Ректор, 2005.
 26. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. – Л.: Госуд. изд-во, 1929. – 54 с.
 27. Экспериментальное изучение педагогического внушения / Науч. ред. доц. И.Е. Шварц. – Пермь: Перм.гос.пед.ин-т, 1973. – 152 с.
 28. Palea L. L. Die audiolinguale und audiovisuelle Methode / Lucia Larissa Palea. http://langed.wiki.educ.msu.edu/file/view/For+the+Germans_AUDILIN_GUALE.pdf
 29. Wiczorek B. Die wichtigsten Methoden im Fremdsprachenunterricht / Bogdan Wiczorek. <http://zsozimek.wodip.opole.pl/german/artikuly/metoden.htm>
 30. Wilhelm M. Die direkte Methode Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung / Marco Wilhelm. <http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf>
 31. Zagler A. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik / Adrian Zagler. http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6166
 32. Viëtor, Wilhelm. Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. – Heilbronn: Gebr.Henninger, 1882.
 33. Lado R. Language Teaching. New York. 1964.
 34. Gouin François. Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris, éd. Fishbacher, 1880.

35. Simon C.W., Emmons W.H. Learning during sleep // Psychological Bulletin. 1955, v. 52.

Historical excursus of the formation and development of foreign language teaching methods in Russian universities

Anastasia A. Kolobkova

PhD in Pedagogical Sciences

Associate professor

Department of Humanities and Foreign Languages

Russian University of Cooperation

141014, 12/30 Very Voloshinoy st., Mytishchi, Russian Federation;

e-mail: akolobkova@yandex.ru

Abstract

The relevance of the article is determined by the need to consider the development of the methods that were used in teaching students foreign languages. The analysis of the historical process of the formation of the method is presented, the evolution and the possibility of applying the results of historical analysis at the present stage are determined. Each of the methods analyzed in the work is reflected in the modern teaching process and contributes to the formation of individual competencies. The formation of the methodology of teaching a foreign language at a university is considered in the historical perspective of the 18th – 20th centuries. The practical application of the research results is possible in predicting the further development of the methodology of teaching a foreign language.

In the conclusion of the work, it is shown that the history of the development of modern methods of teaching foreign languages dates back to the 1970s, when such sciences as psycholinguistics, neurolinguistics, sociolinguistics, ethnelinguistics, ecolinguistics, cybernetic linguistics, mathematical linguistics, i.e. interdisciplinary, began to actively develop. sciences that arose at the intersection of linguistics and other sciences, which provides opportunities for further successful searches for the most effective methods of teaching foreign languages. An analysis of the evolution of foreign language teaching methods in Russian higher education in the 18th – 20th centuries shows the dependence of teaching methods on the socio-cultural characteristics of the period in question, on the level of development of technological progress, on the results of psychological, cultural, didactic research.

For citation

Kolobkova A.A. Istoricheskii ekskurs stanovleniya i razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov v rossiiskikh universitetakh [Historical excursus of the formation and development of foreign language teaching methods in Russian universities] *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 69-84. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.008

Keywords

Foreign language teaching methods, teaching approach, analysis of teaching foreign languages.

References

1. (2005) Artemyeva O.A. Approaches to the organization of specialist training based on intercultural communication O. A. Artemyev Monograph. Tambov: TSTU, 160 p.
2. Bezrogov V.G. (2019) A textbook among historical and pedagogical sources Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation: Collection of scientific papers of the international scientific and practical conference. - Moscow, September 20-21, (2019) Publisher: Moscow State Pedagogical University (Moscow), 246–252p.
3. Boguslavsky M.V., Boguslavskaya E.N., Milovanov K.Yu., Nikitina E.E., Ovchinnikov A.V., Polovetsky S.D. (2019) Methodological and ideological foundations of the interpretation of the process of development of domestic education and pedagogy of the first half of the XX century Educational space in the information era - 2019: Collection of scientific papers. Materials of the International scientific-practical conference. Edited by S.V. Ivanova. - M.: Publisher: Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 243–254 p.
4. Vygotsky L. S. *Sobr. Op.*(1982) 6 vols. - Vol. 2: Problems of general psychology. - M.: Pedagogy, 504 p.
5. Gegechkori L.Sh. (1975) To the problem of intensification of the adult learning process of foreign language speech. - Tbilisi: Publ. University, 297 p.
6. Zayets O.N. (2017) Game technologies for the development of geometric representations in children of preschool age Forum of young scientists. - Saratov. Publisher: LLC "Institute of Management and Socio-Economic Development", No. 4 (8). pp. 265–268.
7. (1985) Winter I.A. Psychological aspects of teaching speaking a foreign language. 2nd ed. - M.: Education, 160 p.
8. (1986) Kitaygorodskaya G. A. Methodological foundations of intensive teaching of foreign languages G. A. Kitaygorodskaya. - Moscow: Publishing house of Moscow University, 176 p.
9. (1986) Costera P. Teaching a foreign language in a language laboratory [Text] P.Coster; under the editorship of A. S. Lurie. - M.: Higher School, 151s.
10. Lecturer V.A. (2001) A proactive approach: death or rebirth? Q. Philos. № 2. C. 56-65.
11. (1988) Methods of intensive teaching of foreign languages: [ed. Bukhbinder and Kitaygorodskoy]. - K.: Vishka school,.
12. (2001) Methods of teaching translation based on linguistic-cognitive models (initial stage, language university) E. A. Budanova dis. Cand. ped sciences. M., 211 p.
13. Mirolubov A.A. (2002) Direct method A.A. Mirolubov Foreign languages at school. No 6. - S. 15-17.
14. Petrusinsky V.V. (1987) Automated systems of intensive training. M.: Higher School Publishing House,
15. Rubenstein S.L. (1934) Psychology problems in the works of Karl Marx (1934) Soviet psychotechnics. VII. -. No. 1. - S. 3–21.
16. Serova T.S. (1988) Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign language reading at a university [Text] TS Serova. - Sverdlovsk: Publishing House Ural. University, 232 p.
17. (1902) Sechenov IM Subjective thought and reality.
18. (1957) Smirnov V. Z. Pedagogical ideas of N. G. Chernyshevsky and N. A. Dobrolyubov -M.: State educational and pedagogical publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR.
19. Sorokina K.O. (2012) The specifics of the content of vocational training of an English teacher of primary school by means of folklore Simbirsky Scientific Herald. - Ulyanovsk: Ulyanovsk State University, S. 220–224.
20. (1971) Suggestology Suggestology. - Sofia: Science and Art, 518 p.
21. (1861) Ushinsky K.D. Mother tongue: A book for students: Tips for parents and mentors about the initial teaching in general and the initial teaching of the mother tongue in the textbook "Mother tongue": Year one K.D. Ushinsky.
22. (2007) Filippov Yu.V., Firsova A.M., Nikshikova L.Yu. Linguocultural aspects of the historical development of the methodology of teaching foreign languages World of Psychology. - No. 2 (50), S. 180–191.
23. (1940) Chernyshevsky N. G. Selected pedagogical statements. -M.: State educational and pedagogical publishing house of the People's Commissariat of the RSFSR,
24. Sharaya V.V. Activization of cognitive activity of students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: At approx. foreign training lang : dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. - B. m., B. g. - 140 p.
25. (2005) Shekhter I. Yu. Living language. - M.: Rector.
26. (1929) Shcherba L.V. How to learn foreign languages. - L.: State. Publishing House, 54 p.
27. (1973) An experimental study of pedagogical suggestion Scientific. ed. Assoc. I.E. Schwartz. - Perm: Perm.gos.ped.in-t, 152 p.
28. Palea L. L. Die audiolinguale und audiovisuelle Methode Lucia Larissa Palea. http://langed.wiki.educ.msu.edu/fileviewFor+the+Germans_AUDILIN_GUALE.pdf
29. Wiczorek B. Die wichtigsten Methoden im Fremdsprachenunterricht Bogdan Wiczorek. http://zozimek.wodip.opole.pl/german_artykulymethoden.htm
30. Wilhelm M. Die direkte Methode Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung Marco Wilhelm. <http://www.daf.uni-mainz.de/Textelb-wilhelm.pdf>
31. Zagler A. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik Adrian Zagler.

http://erwachsenenbildung.at/aktuellnachrichten_details.php?nid=6166

32. (1882) Viëtor, Wilhelm. Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. - Heilbronn: Gebr. Henninger.
33. (1964) Lado R. Language Teaching. New York.
34. (1880) Gouin François. Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris, éd. Fishbacher.
35. (1955) Simon C.W., Emmons W.H. Learning during sleep Psychological Bulletin. P. 52.

УДК 37**Социально-педагогический подход в кадровом обеспечении сферы государственной молодежной политики****Шастун Тамара Александровна**

Кандидат педагогических наук,

Учитель

Шуваловская школа № 1448

119192, Российская Федерация, Москва Мичуринский просп., 5, к. 1;

e-mail: shastun-ta@yandex.ru

Глазьев Виктор Васильевич

Учитель

Шуваловская школа № 1448

119192, Российская Федерация, Москва Мичуринский просп., 5, к. 1;

e-mail: shastun-ta@yandex.ru

Аннотация

В работе показано, что образовательно-воспитательное пространство института представляет возможные модели организации жизнедеятельности молодежных объединений на различных уровнях существования. Современное содержание и формы работы в воспитании призваны восстановить культурно-исторические традиции российского общества в сознании молодежи, укрепить диалог культур и поколений, без политических купюр продемонстрировать подрастающему поколению героическое прошлое и настоящее россиян, научить их содержательно, духовно-нравственно организовывать свой досуг и быт, культивировать российский дух и уверенность в современных возможностях. Важно вернуть молодежи ее истинных кумиров. Не хотелось бы, чтобы это рассматривалось только как некий лозунг или призыв.

Необходимо всем кто занимается вопросами подготовки кадров для сферы государственной молодежной политики, кто собирается работать в этой сфере, осознать, что без этих ценностей можно выхолостить духовно-нравственную составляющую государственной молодежной политики и свести ее к удовлетворению определенных потребностей молодежи (жилье, работа, отдых), к манипулированию «молодежной темой» или самой молодежью.

Для цитирования в научных исследованиях

Шастун Т.А. Глазьев В.В. Социально-педагогический подход в кадровом обеспечении сферы государственной молодежной политики// Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 85-93. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.009

Ключевые слова

Образовательное пространство, гуманитарная парадигма, молодежная политика, кадровое обеспечение, нравственное воспитание

Введение

Исторический опыт развития человеческой цивилизации показывает, что вопросы работы с молодежью, ее воспитания и подготовки созидательному труду всегда находились в центре внимания государственно-общественных и политических структур. Это объясняется тем, что молодежь всегда рассматривалась как важнейший человеческий ресурс будущего развития общества и государства. В силу этого опросы работы с молодежью всегда будут сохранять свою актуальность и значимость, выступать предметом пристального практического и теоретического изучения. Особую остроту они, естественно, приобретают в ситуации социального реформирования общества.

Основная часть

Аналитический обзор, имеющейся в нашем распоряжении научно-практической литературы по проблемам работы с молодежью, позволяет сделать вывод, что, практически, во всех странах, независимо от их социально-экономической и политической ориентации, целенаправленно разрабатывались методологические, идеологические, социально-педагогические и психологические основы работы с молодежью. Научно-практические достижения обусловили возникновение государственных моделей управления процессами работы с молодежью, включения молодежи в социально-экономическую и политическую практику государственно-общественного строительства. Как отмечает значительная часть исследователей, особенно российских, в XX столетии молодежь оформилась как самостоятельная социально-демографическая группа, которая стала оказывать существенное влияние на решение собственных проблем и играть заметную роль в развитии страны. Вероятно, этим и объясняется, что во многих государственных системах выделилась особая сфера, получившая название «государственная молодежная политика». Сам этот термин до сих пор является предметом затянувшейся дискуссии между «практиками» и «теоретиками».

Но несомненным является то, что это относительно самостоятельная самоценная социальная сфера, которая призвана создать условия для самоопределения и саморазвития молодежи, поддержать процессы становления молодых людей в обществе и государстве. Другими словами, государственная молодежная политика должна решать ряд важнейших задач при активной, созидательной позиции самой молодежи. Решение этой сложной задачи, как нам кажется, возможно при наличии системы, основанной на нормативно-правовом, научно-методическом, материально-финансовом и кадровом обеспечении. Все эти направления важны, но мы охарактеризуем вопросы кадрового обеспечения. Решение именно этой проблемы, по нашему мнению, позволит обеспечить систему «современным социальным носителем», т.е. профессионально подготовленным специалистом новой формации.

Важность этого вопроса обусловлена анализом кадрового потенциала работников сферы государственной молодежной политики. Он показывает, что в органах по реализации государственной молодежной политики во многих регионах работают специалисты, не имеющие профильного образования, плохо представляющие особенности работы с той или иной возрастной группой молодежи и слабо или вообще не владеющие современными технологиями работы с молодежью. Многие, зачастую, не очень корректно копируют прежний опыт работы с комсомолом, чем отталкивают от себя определенную часть молодежи, выросшую в других социально-экономических и политических условиях. Таким образом, становится

очевидным потребностью квалифицированных специалистов сферы государственной молодежной политики, способных выстраивать деятельность в соответствии с современной социальной ситуацией развития и оправдать ожидания молодежи. В работах И.М. Ильинского, Г.С. Головачева, Н.В. Трущенко, В.Т. Лисовского и др. советских и российских исследователей, которые практически занимались систематической и целенаправленной подготовкой кадров для работы с молодежью в 70-90-х годах двадцатого столетия были сформулированы принципиальные идеи по подготовке кадров для работы с молодежью.

Обращение к этому научно-практическому опыту позволило разработать концептуальные подходы к проблеме кадрового обеспечения, найти оптимальную модель ее реализации в условиях высшей школы и при поддержке администрации Новосибирской области в 2003 году открыть специальный институт при НГПУ. Это первый и единственный за Уралом институт, осуществляющий подготовку кадров для работы с молодежью, детьми и подростками. Сегодня институт имеет статус Межрегионального научно-методического центра по кадровому обеспечению государственной молодежной политики по Сибирскому федеральному округу при Министерстве по делам спорта, молодежи и туризма РФ. При этом использовался прошлый опыт педагогического университета, его научно-педагогический потенциал в области подготовки специалистов для сферы воспитания и работы с молодежью. Базовые принципы деятельности института определяются социально-педагогическим подходом, который призван обеспечить единство теории и практики, единство обучения и воспитания, фундаментальность, преемственность, креативность, культуросообразность. Этот подход отражается в образовательных программах подготовки специалистов, где учитываются традиции Российской образовательной системы и современный опыт работы с молодежью, детьми, подростками в разнообразных образовательных учреждениях системы дополнительного образования и сфер государственной молодежной политики.

Созданная и постоянно развивающаяся структура института позволила начать довузовскую профессиональную подготовку среди учащихся образовательных учреждений города и области, вовлекая их в деятельность органов самоуправления общественных организаций и молодежного парламента. С этой целью в институте проходят встречи, семинары, круглые столы по различным проблемам развития и поддержки социально-позитивной деятельности старшеклассников и педагогов, в работе которых участвуют представители различных научных школ и высших учебных заведений РФ. Для определенных категорий слушателей работают разнообразные курсы повышения квалификации в объеме 72 часов. Предлагаются курсы по следующим тематикам:

Для классных руководителей:

- Взаимодействие классного руководителя с семьей.
- Организация воспитательной работы по гражданскому и патриотическому воспитанию в общеобразовательной школе.
- Организация воспитательной работы с младшими школьниками.
- Организация воспитательной работы в среднем звене общеобразовательной школы.
- Организация воспитательной работы в старших классах общеобразовательной школы.
- Теоретические основы воспитательного процесса.

Для заместителей директоров образовательных учреждений:

- Теория и практика организации воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Для руководителей и лидеров детских и молодежных общественных объединений и

педагогов дополнительного образования:

- Современные подходы к организации деятельности детских и молодежных общественных организаций.
- Проблемы и подходы в развитии лидеров.
- Теория и практика дополнительного образования: педагогические подходы и технологии.
- Программно-методическое обеспечение дополнительного образования детей.

Для руководителей и старшего педагогического состава ДОЦ:

- Психолого-педагогическое и управленческое обеспечение деятельности детских оздоровительных лагерей.

Для работников сферы социальной работы (новое направление деятельности Института):

- Организация воспитательной работы в учреждениях социальной помощи несовершеннолетним.
- Организация социальной работы с семьей в учреждениях социальной защиты.
- Развитие общественных инициатив в социальной работе.

Наиболее активные участники этих мероприятий становятся студентами института, переходя на следующую ступень профессиональной подготовки. Обучение в институте осуществляется по трем базовым специальностям:

«Организация работы с молодежью» со специализацией «Социально-психологическая работа с молодежью» – подготовка квалифицированных кадров для органов по делам молодежи, молодежных общественных объединений и организаций. Особое место в обучении по этому направлению уделяется формированию высокого уровня психолого-педагогической и методической подготовки будущих специалистов, формированию профессиональных компетенций в области организаторской, управленческой и воспитательной деятельности. Учитывая специфику молодежной аудитории, будущие специалисты изучают различные разделы возрастной психологии (от 14 до 30 лет), осваивают вопросы методики и технологии коллективно-творческой деятельности, знакомятся с нормативно-правовыми основами реализации ГМП и управленческой деятельности. Большое внимание уделяется практико-ориентированной работе, что позволяет будущим специалистам на старших курсах реально работать в государственно-административных и общественных структурах, проявлять там свой творческий и профессиональный потенциал и получать приглашение на работу.

«Педагогика» – подготовка кадров по воспитательной работе. Выпускники смогут реализовать себя в системе образования как заместители директоров по воспитательной работе общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, руководители учреждений общего и дополнительного образования, так и методисты названных учреждений. Кроме того, могут непосредственно работать в области среднего профессионального и высшего образования, занимаясь вопросами воспитания молодежи. В процессе обучения по данной специальности студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые и определяют уровень их профессиональных компетенций. Практическая работа в ОУ, УДО и ДОЦ позволяет студентам в реальном процессе применять полученные знания и формировать свой педагогический почерк и собственную педагогическую позицию. Студенты Института проходят практику в ДОЦ Новосибирской области, Краснодарского края, Республики Саха (Якутия), Санкт-Петербурга. Также студенты принимают постоянное участие в организации и проведении многих значительных мероприятий городского, областного и всероссийского уровней по вопросам воспитания подрастающего поколения.

«Социальная работа» со специализацией «социальный работник в сфере молодежной политики» – подготовка кадров для управленческих структур и учреждений социальной защиты населения. Выпускники смогут применить свои профессиональные знания в качестве менеджеров социальной сферы, в рамках социальных учреждений, общественных организаций и фондов, в сфере государственной молодежной политики (организаторы социального взаимодействия в молодежных общественных объединениях, центрах, службах поддержки, сотрудники комитетов и отделов по делам молодежи). Они являются активными проводниками социальной политики в области и городе. При Институте работают:

Научная лаборатория «Социология молодежного движения» – для проведения исследований, мониторинга социальной ситуации в сфере государственной молодежной политики в Сибирском регионе, экспертизы программ и проектов в этой отрасли.

Центр психолого-педагогического и правового консультирования молодежи – для организации и осуществления исследовательской, учебно-методической, консультационной и издательской деятельности в сфере психолого-педагогического и правового обеспечения и сопровождения молодежной политики.

Учебная и научно-исследовательская деятельность в Институте организуется силами двух кафедр: теории и методики воспитательных систем и кафедры социальной работы. Планируется открытие третьей кафедры организации работы с молодежью.

С 2005 г. в Институте проходит ставшая уже традиционной Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки специалистов молодежной сферы в системе высшего профессионального образования». География участников этой конференции ежегодно увеличивается. Особый интерес к данной проблеме объясняется тем, что сфера молодежной политики реформируется в самостоятельную отрасль социальной политики государства по работе с молодежью. Поэтому проблема подготовки высококвалифицированных кадров новой формации приобретает особое значение.

В ходе овладения специальностью будущие работники овладевают такими теоретическими и практико-ориентированными знаниями, которые позволяют им осуществлять управленческую, социально-педагогическую, культурно-просветительскую и научно-методическую деятельность. Содержание образовательных программ по специальности предусматривает глубокие знания в области ювенологии, психологии, педагогики, методики воспитательной работы.

Особенностью профессиональной подготовки является ее целенаправленность на реальное включение будущего специалиста в работу с различными возрастными категориями населения. Достигается это использованием социально-педагогических технологий, посредством которых обеспечивается взаимосвязь всех видов социально-педагогических практик. С другой стороны, весь комплекс изучения специальных и профильных дисциплин закладывает научно-методические основы для практической деятельности. Значительное место в подготовке специалистов занимает научно-методическая работа, которая осуществляется кафедрами института и научно-исследовательской лабораторией «Социология молодежного движения».

Именно социально-педагогический подход создает основы формирования нового профессионального мышления, закладывает фундамент позиции современного исследователя, способного самостоятельно диагностировать и моделировать различные воспитательные ситуации в виде программ, конкретных творческих дел и социально-значимых акций, и протестов. Этот подход обеспечивает создание специально организованного образовательно-воспитательного пространства, в котором постоянно моделируется система субъект-

субъектных отношений. В результате студенты активно включаются в разнообразные творческие виды деятельности и общения, развивается их личностно-творческий потенциал в значимой и интересной для них деятельности, создается особая духовно-нравственная и психологически-доброжелательная атмосфера, накапливается первоначальный практический опыт, определяются подходы к организации деятельности, выстраивается позиция будущего организатора.

Заключение

В целом образовательно-воспитательное пространство института представляет возможные модели организации жизнедеятельности молодежных объединений на различных уровнях существования. Современное содержание и формы работы в воспитании призваны восстановить культурно-исторические традиции российского общества в сознании молодежи, укрепить диалог культур и поколений, без политических купюр продемонстрировать подрастающему поколению героическое прошлое и настоящее россиян, научить их содержательно, духовно-нравственно организовывать свой досуг и быт, культивировать российский дух и уверенность в современных возможностях. Важно вернуть молодежи ее истинных кумиров. Не хотелось бы, чтобы это рассматривалось только как некий лозунг или призыв.

Необходимо всем кто занимается вопросами подготовки кадров для сферы государственной молодежной политики, кто собирается работать в этой сфере, осознать, что без этих ценностей можно выхолостить духовно-нравственную составляющую государственной молодежной политики и свести ее к удовлетворению определенных потребностей молодежи (жилье, работа, отдых), к манипулированию «молодежной темой» или самой молодежью.

Библиография

1. Алиходжин Р.Р., Карпинский А.А. Технология педагогических воздействий на двигательные действия студентов транспортных вузов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 9 (163). С. 27 – 29.
2. Белоконова Н.А., Останина Н.А., Старцева А.О., Плотникова И.А., Анохина Л.А., Наронова Н.А. Проблемы выбора питьевой воды для детей // Вода: химия и экология. 2013. № 8 (62). С. 116 – 118.
3. Везиров Т.Г., Смирнова О.О. Верификация педагогических гипотез в рамках дихотомии "город-село" // Современное педагогическое образование. 2017. № 3. С. 28-31.
4. Горбанёв В.А., Кочуров Б.И. Проблемы территориального районирования России: национальные и международные аспекты // Вестник МГИМО Университета. 2018. № 4 (61). С. 23 – 54.
5. Дубкова Е.С., Гардагина Л.Г., Карпинский А.А., Карпинская Н.И. Анализ участия сборных команд технических вузов по мини-футболу в спортивных студенческих играх // Высшее образование сегодня. 2019. № 2. С. 59 – 62.
6. Елагина А.С. Детские школы искусств как элементы социокультурной среды сельской местности: региональные аспекты // Культура и цивилизация. 2018. Том 8. № 5В. С. 315-322.
7. Елагина А.С. Развитие детских школ как элемента Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года: институционально-культурологические аспекты // Культура и цивилизация. 2018. Том 8. № 5В. С. 306-314.
8. Карпинский А.А., Гардагина Л.Г., Карпинская Н.И., Карпинский А.Е. Организация работы со студентами, освобожденными от практических занятий по физвоспитанию // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. Т. 170. № 4. С. 128 – 131.
9. Ковалёв А.К., Кузнецова Ю.М., Минин А.Н., Пенкина М.Ю., Смирнов И.В., Станкевич М.А., Чудова Н.В. Методы выявления по тексту психологических характеристик автора (на примере агрессивности) // Вопросы кибербезопасности. 2019. № 4 (32). С. 72 – 79.
10. Курганова Е.А. Предпосылки трудовой деятельности в детском возрасте // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2012. № 4. С. 45 – 47.
11. Курганова Е.А. Современные мультисериалы как источник знакомства детей дошкольного возраста с

- содержанием моральных норм // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 2. С. 60 – 66.
12. Курганова Е.А., Листик Е.М. Социально-психологическая адаптация детей старшего дошкольного возраста в детском оздоровительном лагере // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 4. С. 36 – 39.
13. Листик Е.М., Каченовская Л.А. Взаимосвязь уровня развития эмпатии и уровня выраженности агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста // Человеческий капитал. 2014. № 2 (62). С. 55 – 60.
14. Николаева Н.О., Пенкина М.Ю., Горбачевская Н.Л. Связь личностных особенностей и показателей ЭЭГ девушек 18–20 лет с их оценками стилей родительского воспитания // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 646.
15. Психология семейных отношений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Д.Кошелева, О.А.Шаграева, Т.В.Корнеева, О.В.Лобза, Т.А.Павленко, Е.М.Листик, Е.А.Курганова, Н.Ю. Сухобокова; под ред. О.А.Шаграевой и А.М. Сергеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 350.
16. Смирнова О.О. Инновационные концепции развития образовательного процесса в сельских школах: обобщение международного опыта// Современное педагогическое образование. 2017. № 2. С. 14-18.
17. Смирнова О.О. Методика формирования положительной я-концепции учеников сельских школ: обобщение опыта образовательного процесса коренного населения Австралии// Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 5В. С. 454-462.
18. Смирнова О.О., Еркович Е.А. Международный опыт имплементации инноваций в концепции развития образовательного процесса в сельских школах// Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 6В. С. 476-485.
19. Смирнова О.О., Смирнов О.А. Эволюция образовательного процесса коренного населения в сельских школах Аляски//Педагогический журнал. 2016. № 3. С. 222-230.

Socio-pedagogical approach in staffing the sphere of state youth policy

Tamara A. Shastun

PhD in Pedagogy,
Teacher

Shuvalovskaya school number 1448

119192, 5, building 1, Michurinsky prospekt, Moscow, Russian Federation;

e-mail: shastun-ta@yandex.ru

Victor V. Glazyev

Teacher

Shuvalovskaya school number 1448

119192, 5, building 1, Michurinsky prospekt, Moscow, Russian Federation;

e-mail: shastun-ta@yandex.ru

Abstract

The paper shows that the educational space of the institute represents possible models for organizing the life of youth associations at various levels of existence. The modern content and forms of work in education are called upon to restore the cultural and historical traditions of Russian society in the minds of youth, to strengthen the dialogue of cultures and generations, without political bills to demonstrate to the younger generation the heroic past and present of Russians, to teach them to organize their leisure and life in a meaningful, spiritual and moral way, cultivate the Russian spirit and confidence in modern opportunities. It is important to return youth to its true idols. I would not want this to be considered only as a slogan or appeal.

It is necessary for all those who are involved in training for the state youth policy sphere, who are going to work in this sphere, to realize that without these values it is possible to emasculate the spiritual and moral component of state youth policy and reduce it to the satisfaction of certain youth needs (housing, work, leisure), to the manipulation of the "youth theme" or the youth themselves.

For citation

Shastun T.A. Glazyev V.V. Sotsial'no-pedagogicheskiy podkhod v kadrovom obespechenii sfery gosudarstvennoy molodezhnoy politiki [Socio-pedagogical approach in staffing the sphere of state youth policy] *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 85-93. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.009

Keywords

Educational space, humanitarian paradigm, youth policy, staffing, moral education

References

1. (2008) Psychology of family relations: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / A.D. Kosheleva, O. A. Shagraeva, T. V. Korneeva, O. V. Lobza, T. A. Pavlenko, E. M. Listik, E. A. Kurganova, N.Yu. Sukhobokova; under the editorship of O.A. Shagraeva and A.M. Sergeeva. - M.: Publishing Center "Academy", p. 350.
2. Alikhodzhin R.R., Karpinsky A.A. (2018) Technology of pedagogical effects on the motor actions of students of transport universities. *Uchenye Zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft*. No 9 (163). p. 27 - 29.
3. Belokonova N.A., Ostanina N.A., Startseva A.O., Plotnikova I.A., Anokhina L.A., Naronova N.A. (2013) Problems of choosing drinking water for children. *Water: chemistry and ecology*. No. 8 (62). p. 116 - 118.
4. Dubkova E.S., Gardagina L.G., Karpinsky A.A., Karpinskaya N.I. (2019) Analysis of the participation of teams of technical universities in futsal in sports student games. *Higher Education Today*. No 2.p. 59 - 62.
5. Elagina A.S. (2018) Detskie shkoly iskusstv kak elementy sotsiokul'turnoi sredy sel'skoi mestnosti: regional'nye aspekty [Children's art schools as elements of the socio-cultural environment in rural areas: regional aspects]. *Kul'tura i tsivilizatsiya* [Culture and Civilization], 8 (5B), pp. 315-322.
6. Elagina A.S. (2018) Razvitiye detskikh shkol kak elementa Strategii gosudarstvennoi kul'turnoi politiki na period do 2030 goda: institutsional'no-kul'turologicheskie aspekty [The development of children's schools as part of the Strategy for the state cultural policy for the period until 2030: institutional and culturological aspects]. *Kul'tura i tsivilizatsiya* [Culture and Civilization], 8 (5B), pp. 306-314.
7. Gorbanyov V.A., Kochurov B.I. (2018) Problems of territorial zoning of Russia: national and international aspects. *Bulletin of MGIMO University*. No 4 (61). p. 23 - 54.
8. Karpinsky A.A., Gardagina L.G., Karpinskaya N.I., Karpinsky A.E. (2019) Organization of work with students exempted from practical classes in physical education. *Uchenye Zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft*. Vol. 170. No. 4. p. 128 - 131.
9. Kovalev A.K., Kuznetsova Yu.M., Minin A.N., Penkina M.Yu., Smirnov I.V., Stankevich M.A., Chudova N.V. (2019) Methods for identifying the psychological characteristics of the author (using aggressiveness as an example). *Issues of cybersecurity*. No 4 (32). p. 72 - 79.
10. Kurganova E.A. (2012) Prerequisites for labor activity in childhood. *Preschooler. Methodology and practice of education and training*. No. 4. p. 45 - 47.
11. Kurganova E.A. (2016) Modern animated series as a source of acquaintance of preschool children with the content of moral standards. *Preschooler. Methodology and practice of education and training*. No. 2. p. 60 - 66.
12. Kurganova E.A., Listik E.M. (2018) Socio-psychological adaptation of older preschool children in a children's recreation camp. *Preschooler. Methodology and practice of education and training*. No. 4. p. 36 - 39.
13. Listik E.M., Kachenovskaya L.A. (2014) The relationship between the level of development of empathy and the level of severity of aggressive behavior in older preschool children. *Human capital*. No. 2 (62). p. 55 - 60.
14. Nikolaeva N.O., Penkina M.Yu., Gorbachevskaya N.L. (2014) The relationship of personality characteristics and EEG indicators of girls 18–20 years old with their assessments of parenting styles. *Modern problems of science and education*. No. 5. p. 646.
15. Smirnova O.O. (2016) The methodology for the formation of a positive self-concept of students in rural schools: a generalization of the experience of the educational process of the indigenous population of Australia. *Pedagogical journal*. V. 6. No. 5B. p. 454-462.
16. Smirnova O.O. (2017) Innovative concepts of the development of the educational process in rural schools: a synthesis

-
- of international experience. Modern pedagogical education. No. 2. p. 14-18.
17. Smirnova O.O., Erkovich E.A. (2016) International experience in implementing innovations in the concept of development of the educational process in rural schools. Pedagogical Journal. Vol. 6. No. 6B. p. 476-485.
 18. Smirnova O.O., Smirnov O.A. (2016) The evolution of the indigenous educational process in rural schools in Alaska. Pedagogical Journal. No. 3. p. 222-230.
 19. Vezirov T.G., Smirnova O.O. (2017) Verification of pedagogical hypotheses in the framework of the dichotomy "city-village". Modern pedagogical education. No. 3. p. 28-31.

УДК 37.013**Условия формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе****Луговая Татьяна Васильевна**

Старший преподаватель,
кафедра общеобразовательных дисциплин,
Академия социального управления,
129344, Российская Федерация, Москва, ул. Енисейская, 3к5;
e-mail: lugovaya.t@inbox.ru

Аннотация

Цель: в условиях стремительного развития современного информационно-цифрового сообщества существует потребность в готовности человека к социальному взаимодействию, построению сложных моделей поведения в профессиональном сообществе, умению продуктивно работать в команде. Перед организаторами образовательного процесса стоит проблема создания условий, способствующих успешному социальному развитию обучающихся; основная задача данного исследования – определение и реализация условий формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе на уровне основного общего образования. Методы: теоретические методы (анализ системы знаний по теме исследования, методологических подходов; мысленный эксперимент); эмпирические методы (педагогическое наблюдение, локальный эксперимент; статистические методы). Результаты: установлены и реализованы условия последовательного формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе – от функционального до компетентностного сотрудничества – опирающиеся на психолого-педагогическую основу учебной деятельности и социально-педагогическую теорию малых групп. Выводы: результаты исследования могут быть использованы при организации образовательного процесса, нацеленного на достижение социально-личностных и метапредметных результатов обучения.

Для цитирования в научных исследованиях

Луговая Т.В. Условия формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 94-102. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.010

Ключевые слова

Образовательный процесс, учебное сотрудничество, компетенция сотрудничества обучающихся, функциональное сотрудничество, компетентностное сотрудничество.

Введение

Одним из ведущих факторов социального и экономического развития страны выступал и выступает институт образования, который может и должен влиять на процесс воспитания подрастающего поколения, компенсировать, решать психологические и социальные проблемы детей.

Опрос Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) показал: три четверти россиян предлагают обучать школьников навыкам живого общения, большинство граждан сходятся во мнении, что молодые люди в настоящее время зависимы от интернета и социальных сетей – представители самой молодой возрастной группы (18-24 года) и родители детей до 17 лет чаще других сетуют на то, что молодые люди зависимы от сети (91% и 90% соответственно). Зависимость от компьютерных игр у современной молодежи наблюдают 71% опрошенных, а сложности в общении вне интернет-пространства отмечают у большинства молодежи 45% респондентов.

Проблема социальной некомпетентности детей отчасти связана со стремительным развитием информационных средств коммуникации и компьютеризации образования, которое ведет к быстрому сокращению межличностных контактов, росту «виртуального» общения, которое не всегда является конструктивным в реальном общении, так как участники социальных сетей недостаточно владеют коммуникативными умениями. Большое влияние оказывают СМИ на подрастающее поколение, они способствуют формированию образцов некорректного агрессивного поведения в обществе.

Прогнозируя перспективы и цели образования в информационном обществе, футурологи указывают на то, что образованию придется учить людей общению, усвоению ключевых умений и навыков – умения учиться, умения общаться и умения выбирать [Тоффлер, 2002].

Педагог должен заниматься проектированием организации совместной деятельности обучающихся, где обучение и воспитание выступают как равноправные компоненты, так как совместные действия зарождают установки, нравственные нормы сотрудничества. При этом целью организации взаимодействия школьников должно выступать формирование умения сотрудничать в процессе решения учебных задач.

Для того, чтобы групповое учебное сотрудничество стало закономерным явлением, необходимо, считают специалисты, чтобы сотрудничество как познавательная форма организации учебного процесса занимала более половины учебного времени; использовалась как учебно-познавательная, так и для других видов деятельности; основывалась на разумной рефлексии и т.д. [Коротаева, 2014].

Но пока групповое учебное сотрудничество остается феноменом в процессе организации обучения. О существовании данного явления как редкого, необычного также свидетельствуют результаты проведенного нами эмпирического исследования.

На практике большинство педагогов нейтрально, а нередко и негативно относятся к групповой форме обучения. Работа учеников в группах организуется редко, не систематически. Об этом свидетельствуют результаты проведенного эмпирического исследования педагогической практики, в частности, систематически организуют групповую деятельность на уроках около 4-5% учителей. Данные получены в результате анкетирования 675 учителей Московской области.

Основная причина сложившейся ситуации как показывает исследование состоит в том, что учителя не обладают на достаточном уровне методической компетенцией организации

взаимодействия обучающихся в группах, которое бы способствовало достижению сотрудничества и решению учебных задач обучающимися.

Возникает необходимость в определении и разработке условий, которые бы способствовали формированию компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе на уровне основного общего образования (5-9 классах), так как именно в подростковом возрасте взаимодействие в малых группах позволяет удовлетворить базовые социально-личностные потребности подростков в общении, принятии, уважении и признании со стороны сверстников.

Материалы и методы

Теоретические методы (анализ системы знаний по теме исследования, методологических подходов; мысленный эксперимент); эмпирические методы (педагогическое наблюдение, локальный эксперимент; статистические методы).

Литературный обзор

Педагогические понятия автор рассматривает в контексте построения понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики современного постиндустриального общества. Образовательный процесс – «процесс осуществления обучающимся образовательной деятельности». Педагогическая деятельность – «деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся)». Образовательная деятельность – «деятельность обучающегося по освоению (развитию) его жизненного опыта». Педагогический процесс – «процесс совместной деятельности педагога (педагогов) и обучающегося (обучающихся) по воспитанию, обучению и развитию последних». Обучающийся – «субъект образования (воспитания, обучения, развития)». Обучение (учение) – развитие знаний, умений, навыков, привычек (или, что то же – развитие опыта) [Новиков, 2013].

Основополагающими положениями для данного исследования выступают изученные признаки сотрудничества, как типа взаимодействия (Т.П. Галкина, А.Л. Журавлев, В.Я. Ляудис, Л.И. Уманский, Г.А. Цукерман, Я. Щепаньский и др.), параметры малой группы как группового субъекта (Г.М. Андреева, Д. Джонсон и Р. Джонсон, А.С. Залужный, М.Ю. Кондратьев, Я.Л. Коломинский, Р.Л. Кричевский, С.Ю. Курганов, К. Левин, Б.Ф. Ломов, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, И.З. Первин, Е.С. Полат, В.С. Collins, Н.И. Шевандрин и др.).

Анализ изученных научных педагогических и социально-психологических источников позволил определить периоды и цели активного применения группового взаимодействия. Возникновение в XVIII веке системы взаимного обучения (белл-ланкастерская система) связано с потребностями развивающегося индустриального общества. Целью организации групповой деятельности в начале XX-го века является индивидуализация, приспособление к возможностям, темпу учения каждого ученика; совместная деятельность отличается низкой взаимной зависимостью, превалирует индивидуальная деятельность. Применение групповых форм деятельности в середине XX-го века преследует задачу дифференциации обучения, основной формой деятельности является индивидуальная деятельность в гомогенных группах, фактором дифференциации при этом служит обученность детей. Основой организации групповой деятельности в конце XX-го начале XXI-го веков заявляется учебное сотрудничество как методический подход, основными принципами которого являются позитивное взаимодействие, индивидуальная ответственность за собственные действия и действия членов группы, формирование социальных коллективных навыков, стимулирование взаимодействия.

Таким образом, анализ подходов к организации группового взаимодействия показывает, что основными целями и результатами совместной деятельности выступают учебно-познавательные задачи, социальные же цели – освоение культуры делового общения в ходе образовательного процесса – выступают как вторичные эффекты.

В последнее десятилетие активно изучаются вопросы «коммуникативной культуры», «коммуникативной компетенции», «сотрудничества обучающихся» (О.Л. Балашов, М.Ю. Зайцева, С.А. Учурова и др.). Но не вызывает сомнения то, что в педагогической науке и практике остается проблема совершенствования процесса организации групповых форм учебной деятельности в соответствии с социальными запросами и вызовами, связанными с решением проблемы низкой социальной компетентности граждан, в том числе, в аспекте делового сотрудничества.

Результаты исследования

Учебное сотрудничество автор рассматривает как форму взаимодействия обучающихся, совместная деятельность которых направлена на достижение групповой и индивидуальных целей. Обучающиеся являются партнерами, то есть равноправными и равнозначными участниками взаимодействия.

Компетенция сотрудничества обучающихся определяется как «умение, обуславливающее готовность и способность к взаимодействию в процессе обучения и реальной деятельности, обеспечиваемое приобретенными знаниями и навыками партнерского взаимодействия» [Луговая, 2018]. Практическая реализация обучающимися данного умения зависит от сформированного уровня компетентности сотрудничества субъекта.

Умение сотрудничать не может быть сформировано без приобретения обучающимися соответствующих знаний о партнерском взаимодействии, формирования на их основе навыков взаимодействия в малых группах, то есть формирование компетенции сотрудничества обучающихся осуществляется в определенной методологической последовательности, заключающейся в движении от уровня функционального сотрудничества к уровню компетентностного сотрудничества.

Эта логическая последовательность связана с психолого-педагогическим циклом учебного процесса: восприятие, осмысление и понимание, запоминание, закрепление и применение, обобщение, систематизация и рефлексия знаний, который определен и описан рядом ученых (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, В.А. Крутецкий, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова и др.).

Функциональное сотрудничество – это взаимодействие в стандартных ситуациях, на основании приобретенных знаний и навыков (коммуникативных, организационных, партнерских отношений); опыт репродуктивной деятельности (действий по алгоритму «знаю-помню-применяю»), предвидение действий при конкретном маршруте («восприятие-прогнозирование-решение») – функциональная грамотность в осуществлении группового взаимодействия.

Компетентностное сотрудничество включает опыт эмоционально-ценностного отношения к групповому взаимодействию, продуктивной и творческой совместной деятельности, взаимодействия в новой среде, новых ситуациях. Это высший уровень делового сотрудничества.

Предлагаемые педагогические условия формирования и развития компетенции сотрудничества обучающихся способствуют последовательному движению от уровня к уровню – от функционального сотрудничества к компетентностному сотрудничеству.

Инструментом оценивания компетенции сотрудничества обучающихся служит разработанная и апробированная педагогическая диагностика, позволяющая определять динамику формирования и развития компетенции сотрудничества на основании установленных коммуникативных, организационно-регулятивных и отношенческих критериев и ряда их показателей [там же]. Диагностируемый высокий уровень компетенции сотрудничества обучающихся соответствует уровню компетентного сотрудничества; оптимальный уровень – функциональному сотрудничеству, допустимый и недостаточный уровни – элементарному сотрудничеству.

Сценарий формирования компетенции сотрудничества обучающихся начинается с реализации программы «Как научить школьников сотрудничать».

Данная методическая разработка создана на основании положений социально-педагогической теории малых групп, группового процесса и созданной автором социально-педагогической характеристики малых групп.

Программа «Как научить школьников сотрудничать» может быть использована при реализации плана внеурочных занятий с преобладанием учебно-познавательной деятельности, а также может быть включена в программу внеурочной проектной деятельности или программу воспитания и социализации обучающихся в соответствии с учебным планом основной общеобразовательной программы.

Программа включает пояснительную записку; общую характеристику курса; планируемые результаты освоения программы; содержание и тематическое планирование; описание педагогического процесса (педагогической и образовательной деятельности); учебно-методическое и материально-техническое обеспечение.

Цель программы – формирование компетенции функционального сотрудничества обучающихся как составляющей их успешной социализации и воспитания в образовательном процессе.

Задачи программы: формирование знаний о сотрудничестве; осмысление закономерностей группового взаимодействия; развитие потребности в партнерском взаимодействии; формирование навыков и алгоритмов учебного сотрудничества.

Место и адресат программы – внеурочная деятельность в 5–6-х классах, при необходимости в 7, 8, 9 классах.

К основным планируемым результатам освоения программы относятся: социально-личностные результаты (ценностные установки по отношению к единой цели, осознанное принятие социальной роли члена группы и правил сотрудничества, умение сочетать индивидуальные и групповые интересы, устанавливать отношения взаимной ответственности, поддержки); и метапредметные результаты (навыки и умения коммуникативного, организационного и познавательного характера).

Темы занятий, составляющих тематическое планирование: 1) «Введение. Сотрудничество»; 2) «Малая группа как команда»; 3) «Групповая и индивидуальная ответственность»; 4) «Групповые роли»; 5) «Правила группового сотрудничества»; 6) «Оценивание группового взаимодействия»; 6) «Итоговое занятие. Учебная техника группового сотрудничества».

Темы программы-модуля, их содержание, учебно-методические и материально-технические средства реализации программы представлены в учебно-методическом пособии «Учебное сотрудничество в малых группах: дифференцированный подход в организации» [там же].

Реализация программы позволяет создать условия для формирования функционального сотрудничества обучающихся, приобрести знаниевый и личностный опыт группового сотрудничества, который крайне необходим как для эффективного

взаимодействия в учебной деятельности, при решении образовательных задач, так и в реальной социальной жизни школьника.

Далее образовательный процесс по овладению учебной техникой группового сотрудничества осуществляется на уроке и внеурочной предметной деятельности. Данный период направлен на дальнейшее усвоение и овладение обучающимися навыками и умениями сотрудничества – приобретение опыта репродуктивной деятельности (уровень функциональной грамотности) и продуктивной творческой деятельности (компетентностный уровень). Эти образовательные результаты могут быть отнесены к метапредметным и личностным в контексте федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Дидактическое и методическое обеспечение педагогического процесса включает характеристику содержания элементов обучения (целей, задач, учебного содержания, методов и приемов, ситуаций обучения, форм общения, результатов) и характеристику педагогической деятельности по управлению совместной деятельностью обучающихся в системе «учитель – малая группа» [там же].

Результаты реализации условий формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты сформированности компетенции сотрудничества обучающихся контрольной и опытно-экспериментальной групп до и после эксперимента (в процентах)

Уровни компетенции сотрудничества	Контрольная группа			Опытно-экспериментальная группа		
	До	После	Динамика	До	После	Динамика
Недостаточный	11	7	– 4	17	3	– 14
Допустимый	52	53	+ 1	40	42	+ 2
Оптимальный	35	37	+ 2	34	43	+ 9
Высокий	2	3	+ 1	9	12	+ 3

На основании динамики результатов до и после эксперимента заключаем, что в опытно-экспериментальной группе снизился процент обучающихся с недостаточным уровнем компетенции (на 14%), вырос процент обучающихся с оптимальным (на 9%) и высоким (на 3%) уровнем компетенции сотрудничества, а результаты контрольной группы характеризуются незначительным ростом обучающихся с оптимальным (на 2%) и высоким (на 1%) уровнем компетенции сотрудничества и снижением недостаточного уровня компетенции (на 4%).

Таким образом, как показывает контрольный этап опытно-экспериментальной деятельности, внедрение условий последовательного формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе обеспечивает позитивную динамику исследуемого феномена, обеспечиваемого приобретенными знаниями, коммуникативными и организационными умениями, отношенческими качествами.

Обсуждение полученных результатов

Динамика уровней сформированности компетенции сотрудничества обучающихся связана не только с педагогическим процессом, но и с социальным компонентом среды. К факторам педагогической среды, затрудняющим формирование и развитие компетенции сотрудничества обучающихся, автор относит пассивность учителей в применении групповых форм учебно-познавательной деятельности, традиционное ориентирование на достижение предметных учебных результатов. К актуальным в данной ситуации социальным факторам среды автор

относит влияние окружения, а именно социальной макросреды, которая не поддается педагогическому влиянию – семья, обучающегося как первичная малая группа. Неполные, малообеспеченные семьи с низким культурно-образовательным уровнем родителей, их выездная работа не способствуют социально-личностному развитию детей.

К перспективным линиям реализации педагогических условий последовательного формирования компетенции сотрудничества в образовательном процессе относится распространение педагогического опыта, полученного в результате опытно-экспериментальной деятельности в процессе непрерывного педагогического образования (формального и неформального).

Проблема, которая требует дальнейшего решения: детальное изучение влияния самой внутренней среды малой группы на формирование сотруднических умений обучающихся в контексте средового подхода и методик экспертизы межличностных отношений, в том числе в процессе педагогического взаимодействия [Ясвин, 2019], разработка соответствующего учебно-методического инструментария.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод об успешном внедрении педагогических условий последовательного формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе на основании результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной деятельности, выражающихся в повышении уровня компетенции сотрудничества обучающихся в опытно-экспериментальной группе, обеспечиваемого приобретенными знаниями, навыками и умениями метапредметного и социально-личностного характера.

Заключение

Таким образом, в результате исследования установлены условия последовательного формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе – от уровня функционального до компетентностного сотрудничества – опирающиеся на психолого-педагогическую основу учебной деятельности и социально-педагогическую теорию малых групп.

Предложенные разработки позволяют решать на практике проблему недостаточной сформированности социальной компетентности обучающихся, в частности, способствуют успешному формированию их компетенции сотрудничества на уровне основного общего образования.

Библиография

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2015. 447 с.
2. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействия, теория и практика. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. 171 с.
3. Луговая Т.В. Учебное сотрудничество в малых группах: дифференцированный подход в организации. М.: Перспектива, 2018. 95 с.
4. Нечаев М.П., Фадеева Е.И. Самообследование образовательной организации – ресурс развития прогностической функции управления. М.: Перспектива, 2014. 124 с.
5. Новиков А.М. Методология: Словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.
6. Перминова Л.М. Формирование функциональной грамотности учащихся: культурологический подход. М., 2010. 131 с.
7. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. 557 с.
8. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
9. Johnson D. Using technology to revolutionize learning: an opinion. URL:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4195269>

10. Popkin K., Lamb H. Developing an Online Learning Community: A Framework for Identifying the Connections between Formal and Informal Participatory Activities. Los Angeles, 2015. P. 374-376.

Conditions forming the competence of cooperation of students in the educational process

Tat'yana V. Lugovaya

Senior Lecturer,
Department of General Education,
Academy of Social Management,
129344, 5, 3, Eniseiskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: lugovaya.t@inbox.ru

Abstract

In the context of the rapid development of the modern digital information community, there is a need for a person to be ready for social interaction, to build complex patterns of behavior in the professional community, and to be able to work productively in a team. The organizers of the educational process are faced with the problem of creating conditions conducive to the successful social development of students; the main objective of this study is to determine and implement the conditions for the formation of competence of students' cooperation in the educational process at the level of basic general education. The methods used in the study included theoretical methods (analysis of the knowledge system on the topic of research, methodological approaches; thought experiment); empirical methods (pedagogical observation, local experiment; statistical methods). The findings of the paper: some conditions were established and implemented for the consistent formation of competence of students' cooperation in the educational process – from the functional to the of competency-based cooperation – based on the psychological and pedagogical basis of educational activity and the socio-pedagogical theory of small groups. The conclusions of the research: the research results can be used in organizing the educational process aimed at achieving social-personal and meta-subject learning outcomes.

For citation

Lugovaya T.V. (2019) *Usloviya formirovaniya kompetentsii sotrudnichestva obuchayushchikhsya v obrazovatel'nom protsesse* [Conditions forming the competence of cooperation of students in the educational process]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 94-102. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.010

Keywords

Educational process, educational collaboration, student collaboration competency, functional collaboration, competent cooperation.

References

1. Asmolov A.G. (2015) *Optika prosveshcheniya: sotsiokul'turnye perspektivy* [Education optics: sociocultural

- perspectives]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
2. Johnson D. *Using technology to revolutionize learning: an opinion*. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4195269> [Accessed 06/06/2019]
 3. Korotaeva E.V. (2014) *Pedagogika vzaimodeistviya, teoriya i praktika* [Pedagogy of interaction, theory and practice]. Moscow-Berlin: Direkt-Media Publ.
 4. Lugovaya T.V. (2018) *Uchebnoe sotrudnichestvo v mal'kikh gruppakh: differentsirovannyi podkhod v organizatsii* [Educational cooperation in small groups: a differentiated approach in the organization]. Moscow: Perspektiva Publ.
 5. Nechaev M.P., Fadeeva E.I. (2014) *Samoobsledovanie obrazovatel'noi organizatsii – resurs razvitiya prognosticheskoi funktsii upravleniya* [Self-examination of an educational organization is a resource for the development of a prognostic management function]. Moscow: Perspektiva Publ.
 6. Novikov A.M. (2013) *Metodologiya: Slovar' sistemy osnovnykh ponyatii* [Methodology: Dictionary of the system of basic concepts]. Moscow: Librokom Publ.
 7. Perminova L.M. (2010) *Formirovanie funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya: kul'turologicheskii podkhod* [Formation of functional literacy of students: cultural approach]. Moscow.
 8. Popkin K., Lamb H. (2015) *Developing an Online Learning Community: A Framework for Identifying the Connections between Formal and Informal Participatory Activities*. Los Angeles.
 9. Toffler E. (1984) *Future Shock*. Bantam.
 10. Yasvin V.A. (2019) *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [The school environment as a subject of measurement: examination, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ.

УДК 378**Аксиологические стратегии в обучении иноязычному общению****Попова Елена Аркадьевна**

Старший преподаватель,
Московский государственный лингвистический университет,
119034, Российская Федерация, Москва, ул. Остоженка, д.38, стр.1;
e-mail: pelena2008@mail.ru

Аннотация

В статье автор выделяет аксиологический компонент общей профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка как первостепенный, подлежащий формированию и развитию в самих педагогах, а также в студентах лингвистических и педагогических вузов. Автором перечислены и описаны ключевые аксиологические стратегии, носящие универсальный характер, способствующие результативной коммуникации, в том числе на иностранном языке. Даются примеры из требований профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО (3++), что подчеркивает актуальность разработки аксиологической составляющей портрета преподавателя. В статье делается акцент на особенностях современного поколения студентов, что необходимо учитывать для характеристики педагога и специфики его работы в сегодняшних реалиях. Автором ставится вопрос о готовности преподавателя формировать и развивать ценностную картину мира обучающегося средствами иностранного языка.

Для цитирования в научных исследованиях

Попова Е. А. Аксиологические стратегии в обучении иноязычному общению // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 103-113. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.011

Ключевые слова

Аксиологический компонент, аксиологическая стратегия, профессиональная компетентность преподавателя, иностранный язык, комплементарность, равностатусность, универсализация, критическое мышление, гражданско-патриотическое воспитание, медиакомпетентность.

Введение

Научное сообщество, находясь на передовой изменяющихся условий в контексте глобализации, модернизации и институализации науки, формулирует вопрос обновления содержательной части профессиональной подготовки педагога иностранного языка (далее – ИЯ) с учетом аксиологической составляющей. В связи с переходом от билатеральных отношений к мультилатеральным, интенсификацией миграционных потоков, технологическими достижениями в области средств массовой коммуникации, геополитическими изменениями, наблюдается тенденция «фронтализации» (от фр. «frontolysé» – разрушение, размывание, уменьшение резкости, исчезновение) национальных ценностных ориентиров.

Профессиональная межкультурная (мультинациональная) среда не всегда остается объективной, аполитичной, гомогенной в отношении моральных норм и прав, благожелательной, что делает иногда невозможным конструктивное межкультурное сотрудничество. В процессе переговоров, оправданных уступок и компромиссов происходит унификация культурных картин мира, как следствие, угроза исчезновения базовых ценностей национальных культур, распространение и утверждение универсальной модели мира лидирующих стран. В связи с этим существует острая необходимость воспитания молодого поколения специалистов сферы высшего профессионального образования, способных принять, сохранить и передать обучающимся национальные приоритеты страны в условиях внешнего давления, пересмотреть сложившиеся стереотипы по отношению к ее гражданам, наконец, защитить национальную культурную идентичность и способствовать ее развитию.

Именно на преподавателя, особенно ИЯ, ложится фундаментальная задача «настройки» морально-нравственного самосознания обучающегося. Речь не идет о «насаждении» или «имплантации» готовых идей, установок и ценностей, но о развитии критического мышления обучающихся, работе с объективным осмыслением действительности, обращением к самоанализу и формулировании личностных аксиологических установок. При этом следует знакомить обучающихся не только с национальными интересами родной страны, например, языковой, образовательной или миграционной политикой, но и анализировать опыт других стран в сравнении и сопоставлении, рассматривая вопросы в контексте общечеловеческих ценностей.

Основная часть

Текущий этап науки и образования можно охарактеризовать как переходный. Это связано не только с технологическими нововведениями, но и с приходом нового поколения студентов, чьи ценностные ориентиры не всегда понятны их учителям и не совпадают с системой ценностей предыдущих поколений. Современное поколение обучающихся – дети, рожденные в эпоху радикальных социально-политических и экономических перемен. Ряд исследователей характеризуют период воспитания сегодняшних студентов как бесконтрольный и автономный, так как у большинства родителей была жесткая необходимость поиска новой жизненной стратегии для адаптации в динамично меняющейся реальности [Никифоров, Семенова, 2018]. Кроме того, «аксиологическая всеядность» современного молодого поколения, вызванная в том числе последствиями технологического прогресса, породившим чувство вездесущности, свободы и вседозволенности, представляет большую угрозу для будущей национальной целостности и устойчивости страны. Далеко не все обучающиеся могут чувствовать себя

равноправными участниками в межкультурной коммуникации, транслируя свои собственные убеждения, морально-нравственные принципы и национально-культурные ценности в силу их неподготовленности и незрелости.

Не подлежит сомнению, что обучающиеся испытывают повышенную психологическую нагрузку во время обучения в старших классах, а также в университетский и послевузовский период, как в личностном плане (ценностная идентификация и самоидентификация), так и в профессиональном (профессиональная самоопределение, самореализация и трудоустройство в условиях высокой конкурентности). Кроме того, они подвержены постоянному воздействию комплекса разнообразных факторов:

- экономических (изменчивому спросу на рынке труда, уровня и условий жизнедеятельности и др.);
- политических (реализуемой молодежной политики, политики в области гражданско-патриотического воспитания, реформ в сфере науки и образования и т.д.);
- социальных (размыванию и изменчивости ценностных ориентаций в обществе, изменению доступности и качества образования, его роли в процессе социальной мобильности и др.);
- психологических (страха за будущее, низкой самооценки и пр.).

Согласно профессиональному стандарту педагога к трудовой функции 3.4.1. (Создание педагогических условий для развития группы обучающихся по программам ВО) среди необходимых умений значится его способность диагностировать ценностно-смысловые, эмоционально-волевые и прочие характеристики студентов, а также умение использовать методы, приемы, формы и средства организации и коррекции общения студентов в учебной группе, содействуя формированию лидерских качеств, правовых, культурных и нравственных ценностей [Профессиональный стандарт..., 2015].

В описанном контексте на первый план выдвигается *аксиологический компонент профессиональной компетентности педагога*, так как именно преподаватель (как общих дисциплин, так и ИЯ) способствует ценностному осмыслению и/или переосмыслению личностного и профессионального «Я» обучающегося в период вузовского обучения. В аксиологическом аспекте деятельность педагога рассматривается как процесс трансляции учащимся элементов общечеловеческой и профессиональной культуры, которые необходимо сжать до уровня учебной информации, определяемой содержанием образовательной программы. Данный процесс направлен на выбор готовых или моделирование новых способов и средств педагогического воздействия, на создание и реализацию условий его успешности, организацию их в целостную и эффективную систему [Глуханюк, 2005].

Аксиологический компонент профессиональной компетентности преподавателя состоит в том, чтобы мотивировать студентов к изучению особенностей иноязычной культуры и способствовать их равностатусному восприятию реалий родной и «чужой» ментальности иной культуры; знакомиться с культурой изучаемого ИЯ в сопоставлении, давая взвешенные, адекватные, аргументированные оценки и суждения о фактах родной и иноязычной культурах; развивать навык как индивидуальной, так и командной работы на принципах равноправного международного общения и сотрудничества с представителями других культур; содействовать выработке объективно равностатусного отношения к иной культуре, религии, системе ценностей.

В связи с вышесказанным следует выделить *несколько аксиологических стратегий* (далее – АС), тесно взаимосвязанных между собой и носящих скорее универсальный характер, поэтому

они применимы как к родному языку (например, в рамках ведения общих/специальных дисциплин), так и к ИЯ (на занятиях по ИЯ). Аксиологическая стратегия межкультурной коммуникации связана со сферой целеполагания и на сегодняшний момент особенно нуждается в разработке в связи с много вероятной межнациональной составляющей взаимодействия. Понятие «стратегия» включено в инструментарий лингвистики, социолингвистики и лингводидактики относительно недавно и определяется по-разному в зависимости от целей и парадигмы исследования [Кузнецов, 2014]. Общепринятое и часто цитируемое в лингводидактике определение стратегии принадлежит С. Фаерху и Дж. Касперу, для которых стратегия — осознанный план решения проблемы, достижения определенной коммуникативной цели общения [Смит, 2007]. Таким образом, *АС межкультурной коммуникации* представляют собой спроецированные в область межкультурного и мультикультурного речевого воздействия когнитивные принципы, состоящие в достижении спикером определенной коммуникативной цели через трансформацию ценностной картины мира адресата в необходимом для говорящего направлении. Эти стратегии (способы, приемы) включают в себя определенный набор диспозитивов, ценностных позиций (установок, ориентаций), подлежащий формированию у обучающихся в процессе профессиональной (в т. ч. иноязычной) подготовки. В последнем случае речь идет об АС в профессиональной межкультурной коммуникации.

Стратегия 1. Комплементарность – взаимозависимое воздействие между участниками коммуникации, в основе которого лежит принцип дополнительности – одна из ключевых АС образования, позволяющая выстроить целостное, благоприятное и продуктивное взаимодействие участников как учебного процесса, так и межкультурного общения. Комплементарность связана с теорией социального интеллекта (Г. Айзенк, Д. Гоулмен, Дж. Гилфорд, Дж. Дьюи, Г. Олпорт, Э. Торндайк и др.). В контексте межкультурной коммуникации в последние годы все большую популярность приобретают понятия «культурный интеллект» и «социальный кросс-культурный интеллект» как система когнитивных способностей к эффективному поведению в ситуациях межкультурного взаимодействия. Комплементарность как АС заключается в моделировании учебной или профессиональной ситуации со взаимной настройкой и коррекцией личностных особенностей участников общения для решения общих задач. В процессе межличностного взаимодействия человек в попытках достижения собственной безопасности и покоя во взаимоотношениях с другими значимыми людьми находит такие паттерны взаимоотношений, которые носят комплементарный (дополнительный) характер [Щербаков, 2013]. На практике речь идет об открытости преподавателя к новой разнообразной информации, к способности понять и принять личный и профессиональный опыт обучающихся.

Следует признать, что в содержательном плане ценностные ориентации представителей разных культур могут содержать противоречивые, и в то же время взаимодополняющие системы ценностей, что и требует реализации принципов гуманизации, природо- и культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности, незавершенности в социальном воспитании [Николаев, 2017].

Комплементарность способствует переоценке и упорядочиванию знаний, изменению угла зрения в рассмотрении затрагиваемых проблем. Ее включение в обучение позволяет подойти к рассмотрению человека во взаимосвязи с как взаимодополняющими процессами различного характера (природного, культурного, социального и пр.), выявить и изучить взаимообусловленные факторы социализации на всех уровнях: мега – космос, планета, мир;

макро – страна, этнос, общество, государство; мезо – регион, СМИ, субкультура; микро – семья, друзья, сверстники, одноклассники, воспитательные, религиозные и иные организации, нано – личностное и профессиональное «Я» человека, внутренние процессы и механизмы восприятия и пр.

Стратегия 2. Равностатусность – равноправное и равноценное отношение ко всем участникам коммуникации, АС, связанная с комплементарностью. Последние социологические исследования обучающихся вузов показали, что вектор ценностных ориентаций современного студенчества изменился. По утверждению Ф. Л. Ратнера профессионализм, занимавший всегда первое место в этом рейтинге, уступил место таким личностным качествам преподавателя, как порядочность, доброта, эмпатия [Ратнер, 2007]. Вот почему наиболее приемлемой на современном этапе является технология педагогики сотрудничества, главной идеей которой становится равенство преподавателя и студента, равенство не в смысле одинаковости или равноценности знаний и опыта, а равенство в праве каждого познавать мир без ограничений [Мелентьева, 2018].

В качестве нового элемента, важного для интеграции и социального согласия в мире, актуальным на международном уровне, является диалог на основе равного достоинства и общечеловеческих (наднациональных) ценностей. Именно с позиции равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации следует продолжать сотрудничество на межправительственном уровне, перенося этот же принцип общения для преподавателей ИЯ и обучающихся для подготовки работы в условиях межкультурной коммуникации.

Равностатусная профессиональная межкультурная коммуникация предполагает, в свою очередь, формирование у обучающихся новых ценностных детерминант, например, таких, как личное и гражданское достоинство, наличие или поиск общих целей с партнерами в процессе ПМК, готовность рационального содействия в решении общих задач, ведение открытых и честных профессиональных переговоров на международном уровне и пр. В послевузовский период равностатусная межкультурная коммуникация (термин Н. В. Барышникова) является одним из ключевых механизмов устойчивости к инструментам «мягкой силы» и манипуляциям иностранных партнеров по общению, поскольку изначально четко определяет статус участников, цели и правила переговоров, не оставляя двусмысленности и/или надуманности темы или ситуации.

Согласно равностатусности взаимодействие участников не строится исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой иноязычной культуре, но на основе общепризнанных правил межкультурного общения, которое отлично от общения в отдельно взятых культурах и имеет свои собственные цели и особенности. Предполагается, что в профессиональной сфере стороны выходят в некую внекультурную, наднациональную плоскость межкультурного общения, воздерживаясь от общепринятых в той или иной культуре традиций и стереотипов, полагаясь на схожий опыт в определенной сфере деятельности, единый профессиональный коммуникативный стиль, что, несомненно, облегчает переговорный процесс.

В универсальных требованиях ФГОС ВО нового поколения целый ряд требований содержит необходимость формирования равностатусности в коммуникации для достижения результата, так, например, при разработке и реализации проектов (УК-2); в командной работе (УК-3), при коммуникации (УК-4) и межкультурном взаимодействии (УК-5).

Равностатусность связана с последующими АС, так как предполагает формирование у обучающихся новых ценностных детерминант, например, таких, как личное и гражданское

достоинство, необходимость поиска общих целей с партнерами в процессе переговоров, готовность рационального содействия в решении общих задач, ведение прозрачных и честных профессиональных переговоров на международном уровне и пр.

Стратегия 3. Универсализация (стремление к Абсолюту) как АС, в основе которой лежат принципы гуманизма и плюрализма, логически вытекает из комплементарности и равностатусности. Она служит поиску и формулированию объединяющих ценностей, упорядочению условий взаимодействия, способствуя сотрудничеству и мотивации участников. Следует уточнить, что универсализация не отрицает идеи поликультурности и многоязычия, данная стратегия выявляет общие концепты и представления у участников коммуникации (в т. ч. в мультинациональном коллективе), способствует нахождению общих точек соприкосновения культур и менталитетов. Абсолют – философское понятие, под которым понимается всеобщее духовное первоначало всего сущего, неизменное единство всеобщности. Универсализация рассматривает концепты, ценности, отношения в единстве и совокупности, несмотря на их различия. Наглядным примером универсализации является концепция всеобщих прав человека, согласно которой все люди по своей природе едины и равны в неотъемлемых правах.

Феномены комплементарности, равностатусности и универсализации участвуют в построении у обучающегося новой системы ценностей. Профессор Е. Г. Тарева определяет аксиологическую культуру личности, формируемую средствами ИЯ, как многоуровневое интегративное динамическое личностное качество, выражающее способность к социально-избирательному усвоению ценностей иноязычной культуры, последующему синтезу иноязычной и родной культуры и построению на их основе новой системы ценностей в качестве субъекта своей национальной культуры [Межкультурное иноязычное образование..., 2014]. Универсализация способствует синтезу «своего» и «чужого», упрощая при потенциальной межкультурной коммуникации взаимопонимание, способствуя построению взаимовыгодного и транспарентного сотрудничества между представителями разных культур. Путь к оформлению ценностно-содержательного «Я» представляется последовательностью следующих явлений: *взаимодействие (вызов) – комплементарность – равностатусность – универсализация (синтез) – формирование ценности (мыслительный продукт)*.

Стратегия 4. Владение критическим мышлением как АС красной нитью проходит через все принципы и процессы коммуникации, так как предполагает ее объективное осмысливание. Система высшего профессионального образования призвана помочь студенту не только получить специальность, но и обрести себя, выбрать и выстроить собственный мир ценностей, научить решать и научные, и жизненные проблемы. Данная стратегия созвучна с первой универсальной компетенцией ФГОС ВО – системное и критическое мышление (УК-1), а значит одновременно является и принципом и целью обучения.

В связи с усложняющимися задачами, которые международное сообщество ставит перед отечественным образованием, в педагогическом процессе вуза необходимо переносить акцент с информационного на смысло- и ценностнопоисковое обучение. Это требует разработки и реализации АС владения критическим мышлением прежде всего для будущих педагогов с целью дальнейшего развития у их потенциальных обучающихся. Сегодня, когда на молодое поколение специалистов возлагают надежды по преобразованию общества, необходимо вооружить его навыками адекватной интерпретации фактов и явлений окружающего мира. Личность, обладающая критическим мышлением, умеющая трактовать события и факты,

подвергать сомнению устоявшиеся мнения и суждения, способная вести диалог, определить суть проблемы и альтернативные пути ее решения, различать реальное положение дел и свое субъективное видение – социально защищена, независима от общественного мнения, мобильна и конкурентоспособна на рынке труда.

Стратегия 5. *Морально-этическое воспитание и гражданско-патриотическое воспитание* тесно связаны между собой и могут стать АС, включив в себя как *ценность гражданственности*, так и *приоритет общих интересов над частными*. Личность, обладающая общечеловеческими морально-нравственными представлениями способна своим поведением и манерами хотя бы на локальном уровне устранить исторически сложившееся международное недоверие и отчужденность с холодно настроенным представителем другой страны. Российскому преподавателю во время пребывания за рубежом (на конференциях, стажировках, во время личных и рабочих поездок) необходимо сохранять лицо, так как единолично он представляет в международном коллективе свою страну и транслирует ее отношение к миру и каждому народу.

Рассуждая о гражданско-патриотическом воспитании как АС межкультурной коммуникации, особое внимание нужно обратить на саму аудиторию обучающихся. По результатам исследования, любовь и привязанность к своей стране у студентов оказались далеко не самыми главными ценностями, так как 40% указали, что хотели бы для своих детей жизни и построения карьеры за границей, а еще 35% видят свое будущее в более крупном российском городе, что предполагает переезд на постоянное место жительства. Подобная тенденция является весьма тревожной, поскольку молодые люди не только не отождествляют себя с родиной, но и декларируют таким образом наличие проблем, присутствующих в месте их постоянного проживания, общую неудовлетворенность качеством и условиями жизни [Городов, 2019].

Кроме этого, современной молодежи свойственно переходное, неустойчивое состояние и связанная с этим открытость всему новому, приходящему, внедряющемуся в изменчивое мироощущение молодых людей. Молодежь склонна поддерживать любые социальные движения как консервативной, так и прогрессивной направленности, как политические, так и религиозные, лишь бы они давали им подходящие ценностные ориентиры. Противоречивый характер социализации молодежи, культурный плюрализм, двойные стандарты в обществе, быстрый темп социальных изменений, огромное количество агентов социализации и референтных групп, политических акторов, общая социальная пассивность, спад труда как ценности, погоня за престижем, а не за поиском собственного призвания, нежелание брать на себя ответственность — эти и многие другие факторы затрудняют построение единой гражданской идентичности.

В гражданско-патриотическом воспитании, на наш взгляд, ключевой составляющей является идентичность самой личности обучающегося с теми нормами и правилами поведения, которые человек принимает для себя в определенной социальной группе. Важнейшим аспектом гражданской и национальной идентичности являются мысли и чувства о собственном «Я» и о стране и месте, где родился, живет или долго прожил человек. В связи с этим представляется уместным рекомендовать педагогам задания на самопрезентацию обучающихся, предоставляя им возможность самоанализа и самоидентификации как личности и гражданина. Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний, способностей, характера и других черт личности; оценку того, как он воспринимается со стороны и выглядит в глазах

окружающих его людей [Шарипов, 2009]. В рамках межкультурной коммуникации можно говорить о самоидентификации в сфере межэтнических отношений. Интересно было бы выявить ценностно смысловое отношение обучающихся к изучаемой культуре, и особенно к потенциальному иноязычному партнеру в сравнении с отношением к родной культуре и к своим согражданам.

Стратегия 6. *Владение ораторским мастерством, в т. ч. невербальными средствами общения* – важное условие эффективной профессиональной межкультурной коммуникации. Преподавателям следует уделять внимание ораторскому мастерству своих обучающихся, обращая их внимание на межкультурные различия невербальных кодов межкультурной коммуникации (проксемику, кинесику, окулесику, гаптику, значение молчания, дресс-код, хронимику и пр.).

Чтобы завоевать доверие и расположение студентов, мотивировать их к обучению своего предмета, вдохновить обучающихся на личностное и профессиональное развитие, педагог должен уметь ясно, логично и красиво излагать свои мысли. Общение между студентами и преподавателями нередко запоминаются яркими выражениями лектора и удачно приведенными примерами. Кроме этого, важна манера подачи материала, интонация произнесения, сопровождение мимикой и жестами и т. д.

Стратегия 7. *Медиакомпетентность* связана в т. ч. с овладением критическим мышлением. В современном мире с колоссальным массивом информации, с доступом в Интернет, с огромным выбором технических средств специалисту необходимо быть медиакомпетентным, т. е.:

- уметь ориентироваться в условиях переизбытка разнообразной информации;
- грамотно и максимально объективно воспринимать материал;
- понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях информационного влияния на зрителей, читателей и слушателей;
- иметь свою точку зрения относительно происходящего, подкрепленную проверенными данными.

В современном технически развитом и информационно перегруженном мире важно акцентировать внимание обучающихся именно на проработку, фильтрацию информации с точки зрения ее актуальности, полезности и истинности.

Стратегия 8. *Профессионально ориентированное обучение, стратегия построения профессиональной карьеры, профессионального саморазвития, непрерывного образования* остаются элементами важной и далеко не последней универсальной АС. Уже на уровне общеобразовательной школы происходит ранняя профессионализация (в т. ч. языковая) посредством распределения обучающихся в учебные классы по различным профильными направлениями (архитектурно-художественному, финансово-экономическому, инженерному, медицинскому, лингвистическому, кадетскому и т.д.). Затем, на этапе вузовского обучения происходит погружение в будущую профессиональную среду. Так, преподавателям ИЯ следует придерживаться профессионально ориентированного подхода в обучении ИЯ, помогая обучающимся проектировать индивидуальный маршрут профессионального развития. Преподаватель ИЯ должен стремиться преподносить учебный материал в контексте будущей профессиональной деятельности своих обучающихся, отчасти именно поэтому ему следует понимать ценности, которыми живет современное поколение студентов, преподнося темы программы в наиболее уместном ракурсе для легкого восприятия и комфортного обсуждения.

Заключение

На преподавателя ИЯ ложится многосоставная задача, включающая не только передачу знаний об ИЯ, культуре и стране изучаемого ИЯ, самого ИЯ, но и поиск, определение и совершенствование индивидуальной культурной идентичности обучающегося при его погружении в языковую картину другого мира с другими реалиями, нормами, традициями, ценностями. Выполняя поставленные задачи, преподаватель ИЯ должен не только обеспечивать студентов знаниями в сфере лингвистики, профессиональной лингводидактики, но и формировать в них умения в области профессиональной межкультурной коммуникации, оказывая комплементарное воздействие на личность каждого студента.

В результате ценностно ориентированной работы, обучающийся постепенно становится эмоционально зрелой интеллектуально-познавательной личностью, способной справляться с новыми культурно-обусловленными ситуациями профессионального межкультурного общения посредством определения или создания уникальных способов и форм поиска, обработки и практического применения информации.

Непосредственно участвуя в подготовке будущих специалистов (так, например, международных, политологов) педагог определяет векторы развития страны и мира, закладывая в свое обучение и транслируя студентам определенные ценностные ориентиры, формируя характер своих обучающихся и их отношение к происходящему.

Выделение перечисленных АС не охватывает всего арсенала межкультурной коммуникации; они образуют открытый список, отражая все многообразие сложносоставных процессов международного взаимодействия. Иные типы межкультурных коммуникативных ситуаций, иные формы коммуникации и соответствующие им типы дискурсов, особенности характера иностранных партнеров, – все это открывает перспективу дальнейшего изучения аксиологического компонента профессиональной компетентности педагога и АС коммуникации.

Библиография

1. Городов Д. Н. Ценностные ориентации студентов гуманитарных специальностей (на примере социально-теологического факультета НИУ «БЕЛГУ») Скиф. Вопросы студенческой науки. 2019. № 1 (29). С. 174-179.
2. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.
3. Никифоров А. Ю., Семенова Е. В. Жизненные ценности современного студента. Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 4. С. 1301-1305.
4. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ 8 сентября 2015 г. №608н. URL: <http://ppt.ru/docs/profstandarts/view/225>
5. Кузнецов А. Н. Формирование профессиональной межкультурной стратегической компетентности студентов неязыковых вузов // Электронный журнал «Труды МАИ». 2014. Выпуск №72. URL: <http://www.mai.ru/upload/iblock/b4f/b4f586e903f24b1a22658e956ae392e4.pdf>
6. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / Под редакцией Е. Г. Таревой – М.: Логос, 2014. – 232 с.
7. Мелентьева М. А. Портрет современного педагога глазами студента. В сборнике: Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР Материалы международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы М.Н. Туктагулова, М.В. Паршина. 2018. С. 76-80.
8. Николаев О. Ю. Применение принципа комплементарности в педагогической деятельности // Вестник БГУ. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-printsipa-komplementarnosti-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti>
9. Ратнер Ф. Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во

НПК «РОСТ», 2007. – С. 642-644., с. 624

10. Смит Т. В. Формирование у научных работников коммуникативных стратегий в иноязычной деятельности в условиях обучения на ФПК // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №25. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-nauchnyh-rabotnikov-kommunikativnyh-strategiy-v-inoyazychnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-obucheniya-na-fpk>
11. Щербаков С. В. Социальный интеллект и комплементарность взаимоотношений студентов и преподавателей // Вестник Башкирск. ун-та. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-i-komplementarnost-vzaimootnosheniy-studentov-i-prepodavateley>
12. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя как условие обеспечения качества подготовки специалистов // Журнал «Среднее профессиональное образование». Москва. 2009. Выпуск № 11. С.27-31. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/04/17/1268026365/27-31.pdf>

The axiological strategies in teaching foreign language for communication

Elena A. Popova

Senior lecturer,
Moscow State Linguistic University
119034, 1, 38, Ostozhenka str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: pelena2008@mail.ru

Abstract

In the article the author identifies the axiological component of a general professional competence of a foreign language teacher as primordial subject to be formed and developed in teachers, as well as in students of linguistic and pedagogical universities. The author lists and describes several key axiological strategies that are universal and that promote effective communication, including in foreign language. Examples from the requirements of the professional standard of the teacher and of the Federal State Educational Standard of Higher Education (3++) are given, highlighting the relevance of developing the axiological component of the teacher's portrait. The article focuses on the features of the modern generation of students that there was a need to consider for the characteristics of the teacher and the specifics of his work in present-day realities. The author raises the question of the teacher's readiness to form and to develop a value world's picture of students by foreign language's means.

For citation

Popova E.A. (2020) Aksiologicheskie strategii v obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu [The axiological strategies in teaching foreign language for communication]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 103-113. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.011

Keywords

Axiological component, axiological strategy, teachers' professional competence, foreign language, complementarity, equal status, universalization, critical thinking, civic and patriotic education, media competence.

References

1. Gorodov D.N. (2019) Cennostnye orientacii studentov gumanitarnyh special'nostej (na primere social'no-teologicheskogo fakul'teta NIU «BELGU») [Value orientations of students of humanitarian specialties (on the example of the socio-theological faculty of NRU "BELGU")] Skif. Voprosy studencheskoj nauki. [Skif. Student Science Issues], № 1 (29). pp. 174-179.
2. Gluhanyuk N. S. (2005) Psihologiya professionalizacii pedagoga [Psychology of teacher professionalization], Yekaterinburg, 261 p.
3. Nikiforov A.U., Semenova E.V. (2018) ZHiznennye cennosti sovremennogo studenta [Life values of a modern student]. Vestnik Bashkirskogo universiteta [Herald of Bashkir University], T. 23. № 4. pp. 1301-1305.
4. Professional'nyj standart (2015) «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya» [Professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and continuing education"], №608n. Available at: <http://ppt.ru/docs/profstandarts/view/225> (accessed 27.09.2019)
5. Kuznecov A. N. (2014) Formirovanie professional'noj mezhkul'turnoj strategicheskoy kompetentnosti studentov neyazykovykh vuzov [Formation of professional intercultural strategic competence of students of non-linguistic universities] // Elektronnyj zhurnal «Trudy MAI» [Electronic journal "Transactions of MAI"], №72. Available at: <http://www.mai.ru/upload/iblock/b4f/b4f586e903f24b1a22658e956ae392e4.pdf> (accessed 27.09.2019)
6. Tareva E. G. (2014) Mezhkul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i taktiki [Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics], Moscow: Logos, 232 p.
7. Melent'eva M.A. (2018) Portret sovremennogo pedagoga glazami studenta [Portrait of a modern teacher through the eyes of a student]. Vzaimodejstvie sub'ektov obrazovaniya v informacionnom obshchestve: opyt stran Evropy i ATR [Interaction of subjects of education in the information society: the experience of European countries and the Asia-Pacific region] Materials of an international scientific and practical conference. pp. 76-80.
8. Nikolaev O. U. (2017) Primenenie principa komplementarnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Application of the principle of complementarity in pedagogical activity] Vestnik BGU [Herald BSU]. №1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-printsipa-komplementarnosti-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (accessed 27.09.2019)
9. Ratner F.L. (2007) O znachenii vospitaniya v obrazovanii lichnosti specialista [On the importance of education in the education of the personality of a specialist] Aktual'nye problemy sovremennoj ekonomiki Rossii [Actual problems of the modern economy of Russia], Kazan: NPK «ROST», pp. 642-644.
10. Smit T.V. (2007) Formirovanie u nauchnykh rabotnikov kommunikativnykh strategij v inoyazychnoy deyatel'nosti v usloviyakh obucheniya na FPK [Formation of communication strategies among scientists in foreign language activities in the context of training at the FPK], Izvestia RGPU im. A.I. Herzen №25. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-nauchnykh-rabotnikov-kommunikativnykh-strategiy-v-inoyazychnoy-deyatelnosti-v-usloviyakh-obucheniya-na-fpk> (accessed 27.09.2019)
11. Shcherbakov S. V. (2013) Social'nyj intellekt i komplementarnost' vzaimootnoshenij studentov i prepodavatelej [Social intelligence and complementarity of the relationship between students and teachers]. Vestnik Bashkirsk. un-ta. [Herald of the University of Bashkir], №3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-i-komplementarnost-vzaimootnosheniy-studentov-i-prepodavateley> (accessed 27.09.2019)
12. Sharipov F.V. (2009) Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki specialistov [The professional competence of the teacher as a condition for ensuring the quality of training of specialists], Zhurnal «Srednee professional'noe obrazovanie» [Journal "Secondary vocational education"], Moscow. №11. pp. 27-31. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/04/17/1268026365/27-31.pdf> (accessed 27.09.2019)

УДК 37.103**Коэффициент активной вовлеченности учащегося в учебный процесс****Артенян Джульета Гагиковна**

Старший лаборант,
Институт прикладных проблем физики,
Национальная Академия Наук Республики Армения,
375014, Армения, Ереван, ул. Нерсисяна, 25;
e-mail: arteryan@mail.ru

Аннотация

В настоящее время проведение групповых и коллективных занятий – она из наиболее распространенных методик в педагогической практике. Она позволяет развивать в учащихся такие качества как инициативность, настойчивость в отстаивании своей точки зрения, навыки сотрудничества и общения. Однако при проведении групповых и коллективных учебных занятий учебного процесса возникает вопрос (в частности, для сравнения), как можно измерить активную вовлеченность учащегося в течение обучения. Для этой цели был введен новый коэффициент, который называется «коэффициент активной вовлеченности учащегося». Для измерения этого коэффициента, в этой статье предлагаются две формулы, с помощью которых можно измерить коэффициент активной вовлеченности каждого учащегося при работе групповым способом в рамках классно-урочной системы и при проведении коллективных учебных занятий. Данная методика была успешно апробирована в средней школе РА имени Мисака Апеяна. Использование предложенных коэффициентов расчета активной вовлеченности учащихся в практике педагогической деятельности позволит провести более детальный анализ качества проведения урока, сделать выводы о заинтересованности учащихся предложенной формой и тематикой, усовершенствовать выявленные недостатки.

Для цитирования в научных исследованиях

Артенян Дж.Г. Коэффициент активной вовлеченности учащегося в учебный процесс // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 114-122. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.012

Ключевые слова

КСО (коллективный способ обучения), коллективные учебные занятия, коэффициент активной вовлеченности учащегося, обучение, педагогика.

Введение

Проблема общего образования заключается в том, чтобы каждый член общества имел определенный уровень образованности, который установлен и вытекает из потребностей общества. Результат общеобразовательного процесса должен измеряться не только общим состоянием учебной группы, но и достижениями каждого члена учебной группы. Поэтому исходным вопросом современной образовательной практики является вопрос активной вовлеченности каждого члена учебной группы в процесс обучения [Мкртчян, 2011, 23].

В рамках традиционного группового способа (классно-урочными и лекционно-семинарскими видами) ученые-педагоги применяют новейшие педагогические подходы, технологии, методологии, которые позволяют активизировать и привлечь большое количество учащихся в учебном процессе. Кроме того, существуют коллективные учебные занятия, которые по своей природе позволяют вовлечь каждого учащегося в учебный процесс. В настоящее время идеология коллективного обучения широко распространена в Российской Федерации, Казахстане, Армении.

Основная часть

Однако до сих пор возникает вопрос о том, как можно рассчитать степень активной вовлеченности учащихся в течение урока. Обычно это делается интуитивным образом, приблизительно фиксируя, какую активность проявил учащийся в процессе обучения. Кроме того, при работе с разными методиками, учащиеся выполняют разные функции. Иногда для того, чтобы сравнить, при работе с какой разновидностью, какую активность проявили учащиеся, возникает необходимость какого-нибудь коэффициента и формулы измерения этого коэффициента.

В частности, во время коллективных учебных занятий учащиеся не только слушают (функция восприятия), пишут (решение задач), говорят (рассказать, отвечать на вопросы), но также самостоятельно учатся и объясняют. И все функции, которые они выполняют во время коллективных учебных занятий, существенно отличаются от их функций, которые они выполняют в рамках классно-урочной системы. Для всего этого было введено понятие коэффициента активной вовлеченности учащегося во время урока. Он обозначен Act (от слова activity). Как было упомянуто выше, для становления КСО необходимы фазы, и иногда необходимо сравнить и уточнить, какова степень активной вовлеченности учащихся во время традиционного обучения и во время новейшего обучения. Именно по этой причине были определены два типа коэффициента Act : коэффициент активной вовлеченности учащегося в рамках классно-урочной системы $ActD$ и коэффициент активной вовлеченности учащегося во время коллективных учебных занятий $ActC$.

Следующий вопрос, с которым мы сталкиваемся, это то, как рассчитать эти коэффициенты. В рамках классно-урочной системы и во время коллективных учебных занятий учащийся выполняет различные функции, которые необходимо учитывать для расчета коэффициента его активной вовлеченности. Чтобы рассчитать эти коэффициенты, необходимо учитывать то обстоятельство, что учащийся выполняет функции рассказывания и ответа на вопросы в рамках классно-урочной системы, если это не практические занятия или уроки написания письменной проверочной работы, а в ходе коллективных учебных занятий учащийся сначала самостоятельно осваивает тему, затем письменно отвечает на вопросы, решает задачи, затем

слушает объяснение своего партнера. То есть во время коллективных учебных занятий учащийся выполняет как минимум три функции: самостоятельного освоения, написания и объяснения.

Как известно, система оценки сейчас в школах РА реализуется с помощью [0-10]-бальной системы. Следовательно, необходимо установить такую шкалу для этой бальной системы оценки, с помощью которой будет возможно учитывать и оценивать все функции учащегося. Для этого определена следующая формула:

$$\text{ActD} = \sum_{i=1}^n \left(\frac{m_i}{10} \right) \times \frac{100\%}{n} \quad (1),$$

где ActD – коэффициент активной вовлеченности во время коллективных учебных занятий, n – количество учеников, m_i – оценка ученика во время традиционного обучения, которая обозначается любым числом в интервале [0-10].

А для расчета активной вовлеченности учащегося с помощью этой новой модели, необходимы три коэффициента:

r_i – оценка самостоятельного освоения темы;

ex_i – оценка объяснения темы для партнера;

w_i – оценка решения задач и ответа на вопросы.

Он был рассчитан по следующей формуле:

$$\text{ActC} = \sum_{i=1}^n \left(\frac{r_i + ex_i + w_i}{10} \right) \times \frac{100\%}{n} \quad (2),$$

где ActC – коэффициент активной вовлеченности учеников во время коллективных учебных занятий, n – количество учеников, r_i – оценка самостоятельного освоения темы, которая обозначается любым числом в интервале [0-3], ex_i – оценка объяснения темы для партнера, которая обозначается любым числом в интервале [0-4], w_i – оценка решения задач и ответа на вопросы, которая обозначается любым числом в бальной шкале [0-3].

Эти формулы позволяют проводить сравнительные расчеты о степени активной вовлеченности учащихся в процесс обучения при организации учебного процесса двумя разными способами обучения.

В частности, в рамках классно-урочной системы коллективные учебные занятия проводятся на уровне пяти и более переходных фаз к способу КСО [там же, 45].

Первая фаза построения КСО часто называют периодом применения трюков парной работы. На данной фазе все признаки группового способа обучения сохраняются. То есть форма работы не меняется с общим фронтом учебных занятий. Преподаватель может представить новый материал сразу всем учащимся, однако, для усиления, повторения изученного материала, может применить парную работу (пары сменного состава) [Артенян, 2018].

В январе 2018 года был проведен педагогический эксперимент в средней школе РА имени Мисака Апеяна. В этом классе было 20 учеников. Во время протокольного эксперимента в течение урока у учеников средний коэффициент активной вовлеченности был рассчитан по формуле $\text{ActD} = 31\%$ (1), где ActD – это коэффициент активной вовлеченности во время традиционного обучения [Артенян, 2018].

Затем была применена новая модель обучения. В 8-ом классе присутствовали 19 учеников,

которым раздали три темы:

Тема 3. Свободное падение. Ускорение свободного падения.

Тема 4. Равномерное движение по окружности.

Тема 5. Три закона Ньютона.

Ученикам было поручено в течение 10-15 минут освоить материал таким образом, чтобы, ответив на вопросы первой группы, они смогли сообщить свою тему паре. При изучении тем ученикам показался большим только объем темы «Тема 5. Три закона Ньютона». Мнения учеников по поводу двух остальных тем были положительными, они говорили, что материал изложен ясно, и написан по существу. Через 15 минут 12 учеников уже освоили свои темы, после чего начали объяснять своим партнерам. Через 25 минут все пары уже завершили взаимную передачу тем и перешли к решению задач второго порядка. После урока был проведен небольшой опрос, в результате которого ученики поделились тем, сколько информации они получили, как по своей теме, так и по теме, сообщенной другом. Ученики сказали, что было легко и интересно работать таким образом. Все они воодушевленно выразили свое желание продолжить работу с этим методом также в будущем. Директор школы также присутствовал и участвовал в процессе обучения, отметив, что был приятно удивлен тем, что ленивые ученики также были вовлечены в учебный процесс, писали и делали заметки, выражали желание поделиться с другими тем, что они освоили. Учительница физики этой школы отметила, что вопросы были выбраны таким образом, чтобы способствовать развитию логики и восприятию материала. В ходе эксперимента коэффициент активной вовлеченности учеников составил $ActC = 55\%$, который был рассчитан по следующей формуле (2).

Таблица 1 - 8-ой класс средней школы имени Мисака Апеляна

Имя Фамилия:	Оценка групп. об. (0-10)	Оценка КСО освоение r_i (0-3)	Оценка КСО объяснение ex_i (0-4)	Оценка КСО решение задачи (0-3)
1. Адамян Гарик Самвелович	5	3	3	1
2. Агавян Гор Степанович	0	1	1	0
3. Апезян Лиана Наириовна	0	2	3	0
4. Арзуманян Варсенек Азатовна	9	3	2	3
5. Бабаян Мушег Геворгович	0	3	3	1
6. Галстян Айк Робертович	7	3	4	3
7. Даниелян Грета Арутюновна	0	2	2	1
8. Татосян Айк Гагикович	8	3	3	3
9. Карапетян Мери Вардановна	0	0	0	0
10. Акобджанян Нарек Араратович	0	1	1	0
11. Арутюнян Айкуи Гарегиновна	7	3	4	2
12. Овсепян Мартирос Арсенович	9	3	4	3
13. Манукян Лилит Аракеловна	0	2	1	0
14. Мелконян Сюзанна Гагиковна	0	2	1	0
15. Мурадян Ани Арсеновна	0	3	4	1
16. Навасардян Артак Каренович	6	3	3	1
17. Саакян Лусине Гургеновна	9	3	4	3
18. Саркисян Гарегин Романович	5	3	2	1
19. Фндоян Лусине Озмановна	0	2	2	0
20. Казарян Мушег Геворгович	0	0	0	0
Коэффициент общей активной вовлеченности ($ActD$) групп. об.	31%			

The ratio of the active involvement of the learner in the learning process

Имя Фамилия:	Оценка групп. об. (0-10)	Оценка КСО освоение r_i (0-3)	Оценка КСО объяснение ex_i (0-4)	Оценка КСО решение задачи (0-3)
Коэффициент общей активной вовлеченности (ActC) КСО				55%

Следующий педагогический эксперимент был проведен в 7-ом классе той же школы. В этом классе было 28 учеников. Коэффициент общей активной вовлеченности во время группового обучения в рамках классно-урочной системы составил 31%.

В день применения модели в классе присутствовали 25 учеников. Были выбраны четыре темы:

Тема 5. Космическая гравитация.

Тема 6. Сила упругости. Закон Гука. Динамометр.

Тема 7. Вес тела.

Тема 8. Сила трения. Роль силы трения в природе, технике и быту.

Для освоения тем было дано 13 минут. Шесть учеников были готовы поделиться своими темами с парой 13 минут спустя. Парная работа прошла в активной и воодушевляющей атмосфере. В конце урока мы выслушали ответы почти всех учеников, они рассказали, что выучили из своей карты и темы, которую сообщил друг. Ученики сказали, что работа с такой методикой позволяет им получить больше информации, процесс обучения проходит активно и быстро, даже самый ленивый ученик участвует в процессе и записывает удивительные результаты, если что-нибудь пропускается, то есть возможность вернуться и подробно изучать это снова. Только трое из присутствующих учеников не успели сообщить свою тему другу. Коэффициент общей активной вовлеченности по методологии СКО, рассчитанный по формуле (2), составил ActC = 59%.

Таблица 2 - 7-ой класс средней школы имени Мисака Апеяна

Имя Фамилия:	Оценка групп. об. (0-10)	Оценка КСО освоение r_i (0-3)	Оценка КСО объяснение ex_i (0-4)	Оценка КСО решение задачи (0-3)
1. Абгарян Артур Арменович	7	3	3	2
2. Алексанян Элен Вазгеновна	7	3	3	1
3. Агванян Анаит Арменовна	8	3	4	3
4. Армиджаниян Меланья Петиковна	6	3	3	1
5. Аракелян Артем Арсенович	0	2	2	0
6. Аветисян Геворг Грантович	0	3	3	1
7. Бабаян Тигран Мурадович	0	2	2	0
8. Григорян Гурген Ервандович	6	3	3	2
9. Даниелян Ани Ервандовна	0	0	0	0
10. Еганян Сона Кареновна	8	3	4	3
11. Егоян Хачатур Арсенович	6	3	3	1
12. Тадевосян Лусине Камоевна	5	3	3	1
13. Туманян Нарек Ашотович	9	3	4	3
14. Хачатурян Лиана Гегамовна	0	3	3	0
15. Карапетян Геворг Арамович	7	3	3	2
16. Карапетян Арутюн Геворгович	0	0	0	0

Имя Фамилия:	Оценка групп. об. (0-10)	Оценка КСО освоение r_i (0-3)	Оценка КСО объяснение ex_i (0-4)	Оценка КСО решение задачи (0-3)
17. Амбардзумян Григор Тигранович	0	3	2	0
18. Айрапетян Грант Маисович	0	3	3	1
19. Ованесян Амбардзум Самвелович	0	2	2	0
20. Ованесян Нарек Мехакович	4	2	2	0
21. Овсепян Ангела Левоновна	0	0	0	0
22. Маргарян Роман Арменович	0	3	2	1
23. Мартиросян Татевик Камоевна	0	3	2	0
24. Погосян Мане Арсеновна	0	2	2	0
25. Рушанян Нарек Геворгович	9	3	4	3
26. Симонян Гаяне Сергеевна	0	2	2	0
27. Степанян Элен Арменовна	0	2	2	0
28. Степанян Милена Кареновна	9	3	3	3
Коэффициент общей активной вовлеченности (ActD) групп. об.	31%			
Коэффициент общей активной вовлеченности (ActC) КСО				59%

Заключение

Формулы (1) и (2) позволяют рассчитать коэффициент активной вовлеченности учащихся в учебный процесс. Кроме того, во время работы с использованием различных методологий, могут быть сделаны сравнения на основе расчетов формул (1) и (2).

Библиография

1. Артеян Дж.Г. Вопросы принципов обучения // Интернаука. 2018. № 6(40). С. 24-26.
2. Артеян Дж.Г. Вопросы реализации принципов коллективного обучения на примере обучения предмета «физика» в основной школе // Интернаука. 2018. № 4(38). Часть 1. С. 23-24.
3. Артеян Дж.Г. О необходимости классификации принципов обучения // Фундаментальные вопросы становления новой образовательной действительности. Ереван: Астхик Гратун, 2018. Том I. С. 76-82.
4. Артеян Дж.Г. Применение методики взаимопроверки индивидуальных заданий по предмету физики 7-го класса // Инновационные подходы в современной науке. 2018. № 4(16). С. 67-71.
5. Артеян Дж.Г. Уроки физики «механическая работа» и «мощность» по методу взаимопередачи тем // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. 2017. № 6(6). С. 74-77.
6. Горленко Н.М., Лебединцев В.Б. Теоретико-методологические основания принципов обучения // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 5-18.
7. Клепец Г.В., Лебединцев В.Б. Системы индивидуализированного обучения в мировой педагогике // Коллективный способ обучения. 2010. № 11. С. 82-92.
8. Лебединцев В.Б., Горленко Н.М. Организация деятельности учащихся в парах и малых группах // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 2. С. 64-73.
9. Лебединцев В.Б., Горленко Н.М. Позиции педагогов при обучении по индивидуальным образовательным программам // Народное образование. 2011. № 9. С. 224-231.
10. Лебединцев В.Б., Иванишвили С.П. Вариант обеспечения коммуникации при работе по методике взаимопередачи тем (на примере изучения химии) // Коллективный способ обучения. 2001. № 6. С. 68-82.
11. Литвинская И.Г. Красноярский краевой инновационный комплекс по созданию новой образовательной практики, опыт работы // Инновационные образовательные технологии на рубеже XX-XXI веков. Казань: УНИПРЕС, 1998. Ч. 2. С. 171-173.

12. Литвинская И.Г. О новой форме организации занятий. Методология, теория и практика педагогического творчества, научные основы управления народным образованием. Алма-Ата, 1991. Ч.1. С. 83-85.
13. Минова М.В. Методологические основания сопоставления дидактических систем в аспекте соотношения индивидуального и коллективного // Современная дидактика и качество образования: соотношение индивидуального и коллективного в обучении. Красноярск, 2016. С. 17-24.
14. Мкртчян М.А. Коллективный способ обучения. Практический курс. Саяногорск: Творческое объединение, Мысль, 1989. С. 47.
15. Мкртчян М.А., Литвинская И.Г. Коллективные учебные занятия: принципы, фазы, технология // Приложение к журналу «Директор школы». 2000. №1. С. 21-26.
16. Мкртчян М. Методологические, теоретические и практические вопросы реализации коллективного способа обучения. Ереван, 2011. С. 148.
17. Мкртчян М.А. Перспективы становления неклассно-урочных систем обучения // Сборник материалов международной научно-практической интернет-конференции «Корпоративное обучение в системе повышения квалификации: от исследования к практике». Павлодар, 2016. С. 13-18.
18. Снопков В.Т. Уроки и проблемы // Коллективный способ обучения. 1995. №2. С. 41-43.

The ratio of the active involvement of the learner in the learning process

Dzhul'etta G. Artenyan

Senior Laboratory Assistant,
Institute of Applied Problems of Physics,
National Academy of Sciences of the Republic of Armenia,
375014, 25, Nersesyana str., Yerevan, Armenia;
e-mail: arteryan@mail.ru

Abstract

The problem of general education is that each member of society has a certain level of education, which is established and follows from the needs of society. The result of the general educational process should be measured not only by the general condition of the study group, but also by the achievements of each member of the study group. At the present, conducting group and collective classes is one of the most common methods in pedagogical practice. It allows students to develop such qualities as initiative, perseverance in upholding their point of view, cooperation and communication skills. However, when conducting group and collective studies of the educational process, the question arises (in particular, for comparison) how to measure the student's active involvement during the training. For this purpose, a new coefficient was introduced, which is called the student's active engagement coefficient. To measure this coefficient, this article proposes two formulas with which you can measure the coefficient of active involvement of each student when working in a group way within the classroom system and when conducting collective training sessions. This technique was successfully tested in the secondary school of the RA Misak Apelyan. Using the proposed coefficients for calculating the active involvement of students in the practice of teaching will allow a more detailed analysis of the quality of the lesson, draw conclusions about the students' interest in the proposed form and theme, and improve the identified shortcomings.

For citation

Artenyan D.G. (2019) Koeffitsient aktivnoi vovlechnosti uchashchegosya v uchebnyi protsess [The ratio of the active involvement of the learner in the learning process]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 114-122. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.012

Dzhul'etta G. Artenyan

Keywords

Collective method of training, collective training sessions, the coefficient of active involvement of the student, learning, pedagogy.

References

1. Artenyan Dzh.G. (2018) O neobkhodimosti klassifikatsii printsipov obucheniya [On the need to classify the principles of instruction]. In: *Fundamental'nye voprosy stanovleniya novoi obrazovatel'noi deistvitel'nosti* [Fundamental questions of the formation of a new educational reality]. Yerevan: Astkhik Gratun Publ. Vol. 1.
2. Artenyan Dzh.G. (2018) Primenenie metodiki vzaimoproverki individual'nykh zadaniy po predmetu fiziki 7-go klassa [Application of the method of mutual verification of individual tasks in the subject of physics of the 7th grade]. *Innovatsionnye podkhody v sovremennoi nauke* [Innovative approaches in modern science], 4(16), pp. 67-71.
3. Artenyan Dzh.G. (2017) Uroki fiziki «mekhanicheskaya rabota» i «moshchnost'» po metodu vzaimoperedachi tem [Physics lessons on “mechanical work” and “power” by the method of interchange of topics]. *Pedagogika i psikhologiya v sovremennom mire: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya* [Pedagogy and Psychology in the modern world: theoretical and practical research], 6(6), pp. 74-77.
4. Artenyan Dzh.G. (2018) Voprosy printsipov obucheniya [Questions of the principles of instruction]. *Internauka* [Interscience], 6(40), pp. 24-26.
5. Artenyan Dzh.G. (2018) Voprosy realizatsii printsipov kollektivnogo obucheniya na primere obucheniya predmeta «fizika» v osnovnoi shkole [Issues of implementing the principles of collective learning on the example of teaching the subject “Physics” in a primary school]. *Internauka* [Interscience], 4(38), 1, pp. 23-24.
6. Gorlenko N.M., Lebedintsev V.B. (2017) Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya printsipov obucheniya [Theoretical and methodological foundations of the principles of instruction]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in education], 1, pp. 5-18.
7. Klepets G.V., Lebedintsev V.B. (2010) Sistemy individualizirovannogo obucheniya v mirovoi pedagogike [Individualized Learning Systems in World Pedagogy]. *Kollektivnyi sposob obucheniya* [Collective Learning Method], 11, pp. 82-92.
8. Lebedintsev V.B., Gorlenko N.M. (2012) Organizatsiya deyatel'nosti uchashchikhsya v parakh i mal'nykh gruppakh [Organization of students in pairs and small groups]. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly* [Directory of the deputy director of the school], 2, pp. 64-73.
9. Lebedintsev V.B., Gorlenko N.M. (2011) Pozitsii pedagogov pri obuchenii po individual'nym obrazovatel'nym programmam [The position of teachers in training for individual educational programs]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 9, pp. 224-231.
10. Lebedintsev V.B., Ivanishcheva S.P. (2001) Variant obespecheniya kommunikatsii pri rabote po metodike vzaimoperedachi tem (na primere izucheniya khimii) [The option of providing communication when working on the methodology of the interchange of topics (using the example of studying chemistry)]. *Kollektivnyi sposob obucheniya* [Collective Learning Method], 6, pp. 68-82.
11. Litvinskaya I.G. (1998) Krasnoyarskii kraevoi innovatsionnyi kompleks po sozdaniyu novoi obrazovatel'noi praktiki, opyt raboty [Krasnoyarsk regional innovation complex for the creation of new educational practice, work experience]. In: *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii na rubezhe XX-XXI vekov* [Innovative educational technologies at the turn of the XX-XXI centuries]. Kazan: UNIPRES Publ. Part 2.
12. Litvinskaya I.G. (1991) O novoi forme organizatsii zanyatii. Metodologiya, teoriya i praktika pedagogicheskogo tvorchestva, nauchnye osnovy upravleniya narodnym obrazovaniem [About a new form of organization of classes. Methodology, theory and practice of pedagogical creativity, scientific foundations of public education management]. Alma-Ata. Part 1.
13. Minova M.V. (2016) Metodologicheskie osnovaniya sopostavleniya didakticheskikh sistem v aspekte sootnosheniya individual'nogo i kollektivnogo [Methodological grounds for comparing didactic systems in the aspect of the ratio of individual and collective]. In: *Sovremennaya didaktika i kachestvo obrazovaniya: sootnoshenie individual'nogo i kollektivnogo v obuchenii* [Modern didactics and quality of education: the ratio of individual and collective in training]. Krasnoyarsk.
14. Mkrtchyan M.A. (1989) *Kollektivnyi sposob obucheniya. Prakticheskii kurs* [The collective way of learning. Practical course]. Sayanogorsk: Tvorcheskoe ob'edinenie, Mysl' Publ.
15. Mkrtchyan M.A., Litvinskaya I.G. (2000) Kollektivnye uchebnye zanyatiya: printsipy, fazy, tekhnologiya [Collective training sessions: principles, phases, technology]. *Prilozhenie k zhurnalu «Direktor shkoly»* [Appendix to the school principal magazine], 1, pp. 21-26.
16. Mkrtchyan M. (2011) *Metodologicheskie, teoreticheskie i prakticheskie voprosy realizatsii kollektivnogo sposoba obucheniya* [Methodological, theoretical and practical issues of the implementation of the collective method of training]. Yerevan.

-
17. Mkrtchyan M.A. (2016) Perspektivy stanovleniya neklassno-urochnykh sistem obucheniya [Prospects for the formation of non-class-lesson training systems]. In: *Sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi internet-konferentsii «Korporativnoe obuchenie v sisteme povysheniya kvalifikatsii: ot issledovaniya k praktike»* [Collection of materials of the international scientific and practical Internet conference “Corporate training in the continuing education system: from research to practice”]. Pavlodar.
 18. Snopkov V.T. (1995) Uroki i problemy [Lessons and problems]. *Kollektivnyi sposob obucheniya* [Collective Learning Method], 2, pp. 41-43.

УДК 376**Особенности организации обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в системе инклюзивного образования****Пархоменко Мария Михайловна**

Учитель,

Гимназия № 1 г. о. Краснознаменск Московской области,
143090, Российская Федерация, Краснознаменск, просп. Мира, 8;
e-mail: parhomenco@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается опыт использования обучения в сотрудничестве в рамках иноязычного инклюзивного образования в современной российской школе. Описаны несколько направлений работы в сотрудничестве, подчеркнуты особенности организации учебного процесса в рамках урока английского языка. Автор обосновывает необходимость использования данной методики по отношению к детям с ОВЗ. При использовании технологии сотрудничества в образовательном процессе педагог должен не только грамотно спланировать содержание, время выполнения и формы оценивания, но и предвидеть реакцию, действия своих подопечных. Сделаны выводы о продуктивности использования обучения в сотрудничестве в системе инклюзивного образования. Указывается на то, что технологию в сотрудничестве можно считать одним из основных принципов процесса инклюзивного образования, поскольку каждый ученик несет ответственность за успех общего дела.

Для цитирования в научных исследованиях

Пархоменко М.М. Особенности организации обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в системе инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 123-127. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.013

Ключевые слова

Инклюзивное образование, обучение в сотрудничестве, дети с ОВЗ, педагогическая компетентность, личностно ориентированный подход.

Введение

В наше время все чаще можно встретить понятие инклюзивного образования. Но что собой оно представляет на практике? Как организовать урок в рамках инклюзии? Зачастую на эти вопросы однозначного ответа не дает ни один федеральный или научный ресурс. Давайте же попробуем вместе разобраться, что это такое. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ указывает на то, что современное образование должно быть доступно для всех, в том числе для лиц с ОВЗ.

Основная часть

Хотя в процессе образования учитель свободен в выборе методов и технологий, тем не менее при наличии в классе детей с ОВЗ ориентация на тот или иной метод и технологию напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога. Рассмотрим возможность применения технологии обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в условиях инклюзивного образования. Технология обучения в сотрудничестве трактуется как обучение, основанное на совместной деятельности и коллективной коммуникации. Целью инклюзивного образования является не только вовлечение детей с ОВЗ в процесс обучения, но и интеграция их в общество. Таким образом, обучение в сотрудничестве наиболее точно выполняет условие инклюзивного образования.

В системе инклюзивного образования учитель должен суметь сориентироваться в современных технологиях, чтобы:

- сформулировать цели и задачи обучения и воспитания;
- применять такие дидактические материалы, которые отвечают психосоциологическим особенностям детей с ОВЗ;
- сделать курс своего предмета более красочным, наглядным, занимательным, чтобы все учащиеся стали активными участниками образовательного процесса;
- при выборе той или иной педагогической технологии опираться в первую очередь на личностно ориентированный подход.

При обучении иностранным языкам в начальной школе, да и в среднем звене редко встречаются «ровные» языковые группы. Всегда находится тот, кто с опережением изучил школьный материал, тот, кто самостоятельно изучил курс темы более широко и подробно, равно как и отстающие. Дети с ОВЗ в рамках инклюзии также обучаются в языковых группах, а перспектива обязательной сдачи государственного экзамена по английскому языку не позволяет изучать этот предмет поверхностно, для ознакомления. Таким образом, перед педагогом стоит непростая задача – суметь построить свой урок так, чтобы дети с ОВЗ были замотивированы, в то время как остальные не потеряли интерес к изучению английского. Методика обучения в сотрудничестве отвечает требованиям построения времени и пространства в условиях инклюзии.

Во время сотрудничества у детей формируются познавательные навыки (рассуждение, обсуждение, ведение переговоров, оспаривание и постановка вопросов). Одновременно основная задача метода обучения в сотрудничестве – научиться чему-то в команде, совместно, сотрудничая между собой, а также находя общий язык с другими командами (при необходимости). Роль учителя-наставника отходит на второй план, учитель – помощник, тьютор каждой из команд. Он может помочь, направить, подсказать, но дети получают,

систематизируют и анализируют учебный материал самостоятельно, в команде.

Детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе. Нельзя требовать абсолютной тишины: во время совместной работы дети должны обмениваться мнениями. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, с разговорами в полный голос. Но бороться мягко, помня, что, увлекшись задачей, не все учащиеся способны к полному самоконтролю. Нельзя детей лишать права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием для обидчика будет отказ партнера работать с ним сегодня.

Итак, приведем некоторые варианты обучения в сотрудничестве.

Обучение в команде (Student Team Learning) уделяет особое внимание групповым целям (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы или команды в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой или проблемой, подлежащей изучению. Таким образом, задача каждого ученика состоит в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки, при этом необходимо осознание всего микроколлектива, чего достиг каждый.

Эффективным в системе инклюзивного образования можно назвать метод «пилы» на уроках анализа и систематизации грамматических знаний. На первом поисковом, исследовательском этапе участники групп работают со справочной информацией. Затем все участники, изучившие материал по одному и тому же блоку, собираются вместе и излагают друг другу полученные сведения. В ходе обсуждения они дополняют друг друга и задают вопросы, нацеленные на выявление прочности усвоения этих знаний у своих «коллег». После этого перед участниками группы стоит сложная задача, которая заключается в определении наиболее эффективного способа объяснения данной подтемы другим участникам групп. Далее учащиеся должны воспроизвести свои знания, т. е. четко, ясно и логично представить изученный учебный материал. Следующий этап предполагает тренировку и применение языкового и речевого материала в коммуникативных заданиях, которые разработаны преподавателем для данного раздела.

На завершающей стадии преподаватель проводит контрольно-оценочные действия, чтобы выявить уровень усвоения учебного материала. При этом формы контроля могут варьироваться – от устного опроса до индивидуальных письменных тестов. Учащиеся выполняют тест индивидуально. Результаты учащихся суммируются, и выставляется одна оценка на группу. Тестирование помогает учащимся систематизировать знания и осмыслить тему.

При использовании метода «Учимся вместе» уроки по отработке лексических и речевых навыков достигают наибольшей результативности. Класс разбивается на разнородные по уровню обученности подгруппы по 3-5 человек; каждая группа получает одно задание, являющееся подтемой какой-то большой темы, над которой работает весь класс. Например, весь класс работает над темой «Путешествие». Все вместе вырабатывают маршрут и вид путешествия. Каждой группе дается задание подготовить свою часть: разработать программу пребывания группы туристов или официальной делегации в конечной точке маршрута; заказать билеты для всей группы, гостиницу; подготовить багаж и т. д.

Организация пространства также играет важную роль при обучении в сотрудничестве. Традиционное расположение парт российских школ неприемлемо. За общим столом должны сидеть 3-6 человек, активно обсуждать, работать над одним заданием сообща. Так же стоит помнить о перемещении учащихся в пространстве: не должно быть лишних вещей и иных

препятствий в зоне перемещения учеников (как с ОВЗ, так и остальных).

Возникает чувство общего дела, цели. Распределение групп в команде – сильный, средний, слабый, ОВЗ. Одна оценка на всю группу поднимает моральную мотивацию сильных учеников (учатся быть справедливыми лидерами) и мотивирует к выполнению заданий и изучению материала остальных.

Заключение

При использовании технологии сотрудничества в образовательном процессе педагог должен грамотно спланировать не только содержание, время выполнения и формы оценивания, но и предвидеть реакцию, действия своих подопечных. Технологию в сотрудничестве можно считать одним из основных принципов процесса инклюзивного образования, поскольку каждый ученик несет ответственность за успех общего дела.

Библиография

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991. 192 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 223 с.
3. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. Рязань, 1977. 100 с.
4. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2000. 224 с.
5. Лаптев В.В., Тряпицына А.П. (ред.) Модернизация общего образования: технологии образовательной деятельности. СПб.: Береста, 2002. 95 с.
6. Ляудис В.Я. (ред.) Инновационное обучение: стратегия и практика. М., 1994. 203 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
9. Реброва Л.В., Прохорова Е.В. (сост.) Активные формы и методы обучения биологии: опорные конспекты. М.: Просвещение, 1997. 157 с.

The peculiarities of organising cooperative learning during English lessons in the system of inclusive education

Mariya M. Parkhomenko

Teacher,
Gymnasium No. 1 in Krasnoznamensk, the Moscow region,
143090, 8 Mira av., Krasnoznamensk, Russian Federation;
e-mail: parhomenko@mail.ru

Abstract

The article deals with the experience of using the method of cooperative learning for foreign language learning within the framework of inclusive education in modern Russian schools. It makes an attempt to describe several directions in cooperation, including classes with physically challenged children, and to reveal the peculiarities of the educational process within the framework of English lesson. The author of the article pays attention to the requirements of Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012 "On education in the Russian Federation" and points

Mariya M. Parkhomenko

out that there is a need for using this technique in relation to physically challenged children. When using the technology of cooperation in the educational process, a teacher must not only competently plan the content, execution time and forms of assessment, but also to anticipate the reaction, the actions of schoolchildren. The article concludes that the use of the method of cooperative learning in the system of inclusive education can be effective in the Russian Federation. The technology of cooperative learning can be considered to be one of the basic principles of the process of inclusive education because all schoolchildren in a class are responsible for the success of the common cause.

For citation

Parkhomenko M.M. (2019) Osobennosti organizatsii obucheniya v sotrudnichestve na urokakh angliiskogo yazyka v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya [The peculiarities of organising cooperative learning during English lessons in the system of inclusive education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 123-127. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.013

Keywords

Inclusive education, cooperative learning, physically challenged children, pedagogical competence, learner-centred approach.

References

1. D'yachenko V.K. (1991) *Sotrudnichestvo v obuchenii* [Cooperative learning]. Moscow.
2. Klarin M.V. (1994) *Innovatsionnye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh* [Innovative models of teaching in foreign pedagogical research]. Moscow: Arena Publ.
3. Kotov V.V. (1977) *Organizatsiya na urokakh kollektivnoi deyatel'nosti uchashchikhsya* [Organising collective activities of schoolchildren during lessons]. Ryazan.
4. Ksenzova G.Yu. (2000) *Perspektivnye shkol'nye tekhnologii* [Promising school technologies]. Moscow: Pedagogical Society of Russia.
5. Laptev V.V., Tryapitsyna A.P. (eds.) (2002) *Modernizatsiya obshchego obrazovaniya: tekhnologii obrazovatel'noi deyatel'nosti* [Modernising general education: technologies of educational activities]. St. Petersburg: Beresta Publ.
6. Lyaudis V.Ya. (ed.) (1994) *Innovatsionnoe obuchenie: strategiya i praktika* [Innovative learning: the strategy and practice]. Moscow.
7. *Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2012: odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2012* [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Accessed 28/07/19].
8. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V. (2002) *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Akademiya Publ.
9. Rebrova L.V., Prokhorova E.V. (comp.) (1997) *Aktivnye formy i metody obucheniya biologii: opornye konspekty* [Active forms and methods of teaching biology: basic abstracts]. Moscow: Prosveshchenie Publ.

УДК 371.398**Развитие речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования****Бирюкова Наталья Сергеевна**

Специалист по учебно-методической работе,
Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: birikova.natalia@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена вопросам теоретического осмысления современного состояния развития речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования. В статье анализируется современное состояние системы дополнительного образования детей в Российской Федерации и в целом по региону в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей. По мнению автора, задачей современного дополнительного образования является формирование поколения, мотивирование его на интеллектуальное и творческое развитие. Под развитием речевой культуры автор понимает целенаправленный процесс педагогической деятельности, направленный на овладение личностью знаний, умений, навыков речи для эффективного общения на всех уровнях владения языком. Актуальность исследования определяется противоречием между потребностью общества в специалистах с высоким уровнем развития речевой культуры и ее реальным низким уровнем. Исследовательская проблема связана с определением педагогических условий эффективного развития речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования. К ним автор относит разработку методических рекомендаций по развитию речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования; активизацию деятельности по развитию речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Бирюкова Н.С. Развитие речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 128-138. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.014

Ключевые слова

Дополнительное образование детей, развитие, речевая культура, педагогические условия развития речевой культуры, педагогика.

Введение

Сегодня дополнительное образование детей – уникальная сфера деятельности, характеризующаяся широким спектром направленности. Важной задачей является формирование мотивированного на интеллектуальное и творческое развитие поколения, которое должно сделать нашу страну конкурентоспособной на международной арене.

Дополнительное образование детей занимает важное место в профессиональной ориентации каждого конкретного ребенка, развивая навыки социального общения. К сожалению, можно констатировать тот факт, что навыки социального общения формируются под воздействием неудержимой свободы от норм, правил и этических установок языка, неразборчивостью в использовании языковых средств, сознательном игнорировании морально-этических установок в средствах массовой информации, словесной грубости, агрессии, вплоть до употребления нецензурной лексики. Уровень речевой культуры современного поколения характеризуется употреблением жаргонных слов и выражений, вульгаризмов, многочисленным употреблением иноязычных слов.

Развитие речевой культуры во многом зависит от среды, в которой находится ребенок – это и семейная, и образовательная, и общественная (радио, телевидение, Интернет), и молодежная, которые по-разному оказывают воздействие на развитие личности, обогащая и трансформируя ее. Перед сферой дополнительного образования стоит актуальный и остро проблемный вопрос: как реализовывать задачу мотивирующего персонального образования. Проблема развития речевой культуры стоит в одном ряду с фундаментальными проблемами педагогики.

Концептуальные основы процесса развития освещены в ряде трудов отечественных ученых И.П. Подласого, В.С. Безруковой, Т.А. Ильиной, Л.С. Выготского и др.

Педагогические исследования в области развития речевой культуры, основанные на принципе объективно существующей связи между языком и мышлением охарактеризованы в работах В.В. Грехнева, В.В., В.А. Григорьевой-Голубевой, В.Г. Зайцевой, А.П. Храмченко и других исследователей.

Проблема поиска эффективных путей развития речевой культуры в целом находит свое отражение в исследованиях ученых В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Г.О. Винокура, С.И. Ожегова, Д.Э. Розенталя, Е.М. Тазиевой, Л.А. Введенской, А.Н. Пленкина, А.Н. Ксенофоновой и ряда других ученых.

Таким образом, изучение научной литературы показывает, что вопросы развития речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования остаются недостаточно исследованными. К ним относятся: выявление и обоснование педагогических условий, направленных на развитие речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

Современное состояние учреждений дополнительного образования

В России на сегодняшний день осознается падение нравственности подростков, речевой культуры, что означает смену ценностных ориентаций молодежи под влиянием массовой культуры и различных обстоятельств, в том числе и экономической неустроенности. В этой связи учреждения дополнительного образования играют важную роль в формировании личности, развитии единой культуры, укреплении здоровья, в выборе специальности.

Дополнительное образование – это вид образования, который направлен на всестороннее

удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования¹.

Организация дополнительного образования – это новый тип образовательного учреждения, имеющий свою специфику и задачи в едином образовательном пространстве (Таблица 1).

Таблица 1 - Организация дополнительного образования

Тип образовательной организации	Основная образовательная деятельность	Дополнительная (возможная для осуществления) образовательная деятельность	Возможные виды образовательных организаций
Организация дополнительного образования	дополнительные общеобразовательные программы	образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения	учреждения дополнительного образования детей: дворцы детского (юношеского) творчества, станции юного натуралиста, станции юного туриста, детская школа искусств; учреждения дополнительного образования взрослых

«Организации дополнительного образования» – это такие внешкольные организации, которые организуют досуг детей и подростков, помогают семье и школе осуществить гармоничное развитие личности с учетом способностей, интересов и дарований. Внешкольное дополнительное образование – это педагогический процесс со своими особенностями, своей организацией и оснащением, фундаментом которого являются завоевания внешкольного образования и воспитания. В современном понимании его характеризуют следующие признаки: двусторонний характер; совместная деятельность педагога и учащегося; руководство со стороны педагога; планомерная организация управления; целостность и единство; соответствие закона возрастного развития подростков; управление развитием и воспитанием школьников. Внешкольную систему обучения и воспитания отличает сочетание педагогического управления с инициативностью, самостоятельностью, активностью учащихся. Главное – это вывод школьника на заданный уровень обучения с минимальными затратами времени, сил и средств².

В «Типовом положении об образовательной организации дополнительного образования ребенка» (далее по тексту ОДО) – говорится, что ОДО – это образовательная организация, предназначенная для осуществления дополнительных проектов, услуг, которые будут интересовать общество, государство, для формирования, стремления личности к постижению и творчеству³.

¹ Федеральный закон «Об образовании» в Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

² Понятие организация дополнительного образования, их цели, задачи и функции. URL: <http://www.grandeducator.ru/gamivs-563-1.html>

³ Особенности в организациях дополнительного образования. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_133739/

По данным Федерального статистического наблюдения 1-ДО Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (далее по тексту (ХМАО – Югры) возрастная структура контингента обучающихся в ОДОД в 2018 году характеризовалась следующим образом (Таблица 2):

Таблица 2 - Возрастная структура контингента обучающихся в ОДОД ХМАО – Югры в 2018 году

Показатель	Количество учащихся	Доля учащихся, %
До 5 лет	744	1%
5-9 лет	34668	46%
10-14 лет	29038	39%
14-17 лет	8950	12%
18 лет и старше	1029	2%
Всего	74429	100%

Распределение детских объединений в ОДОД ХМАО – Югры по направленности реализуемых в них дополнительных общеобразовательных программ в 2018 году (Таблица 3):

Таблица 3 - Распределение детских объединений в ОДОД ХМАО – Югры по направленности

Показатель	Количество человек	Доля %
Технического творчества	9699	(13%)
Спортивно-технические	325	(1%)
Эколого-биологические	6149	(8%)
Туристско-краеведческие	2994	(4%)
Спортивные	9601	(12%)
Художественного творчества	28043	(38%)
Культурологические	1333	(2%)
Другие	16285	(22%)
Всего	74429	100%

Сопоставление полученных данных по ХМАО – Югры с данными доклада по России (Таблица 4):

Таблица 4 - Возрастная структура контингента обучающихся в ОДОД ХМАО – Югры/Россия в 2018 году

Показатель	Доля учащихся, %	
	Данные Минобрнауки России	ДО и МП ХМАО – Югры
До 5 лет	2%	1%
5-9 лет	37%	46%
10-14 лет	44%	39%
14-17 лет	15%	12%
18 лет и старше	2%	2%
Всего	100%	100%

Сопоставление полученных данных по региону с данными доклада по России позволяет сделать следующие выводы:

1. По данным статистики показатели возрастной структуры контингента обучающихся в ОДОД варьируются между субъектами Российской Федерации и

ХМАО – Югры, однако значительного расхождения между значениями не наблюдается.

2. Доля детей до 5 лет, обучающихся в ОДОД в 2018 году, колеблется от 1% до 2%.
3. Основная возрастная структура контингента обучающихся в ОДОД в 2018 году – это дети 5–14 лет, что составляет в среднем 83%.
4. Доля учащихся старших классов составляет 14–17 лет в среднем составляет 13%.
5. Участие старшеклассников в программах дополнительного образования резко сокращается до 2%.

Распределение детских объединений в ОДОД по направленности реализуемых в них дополнительных общеобразовательных программ в 2018 году представлено в рисунке 1:

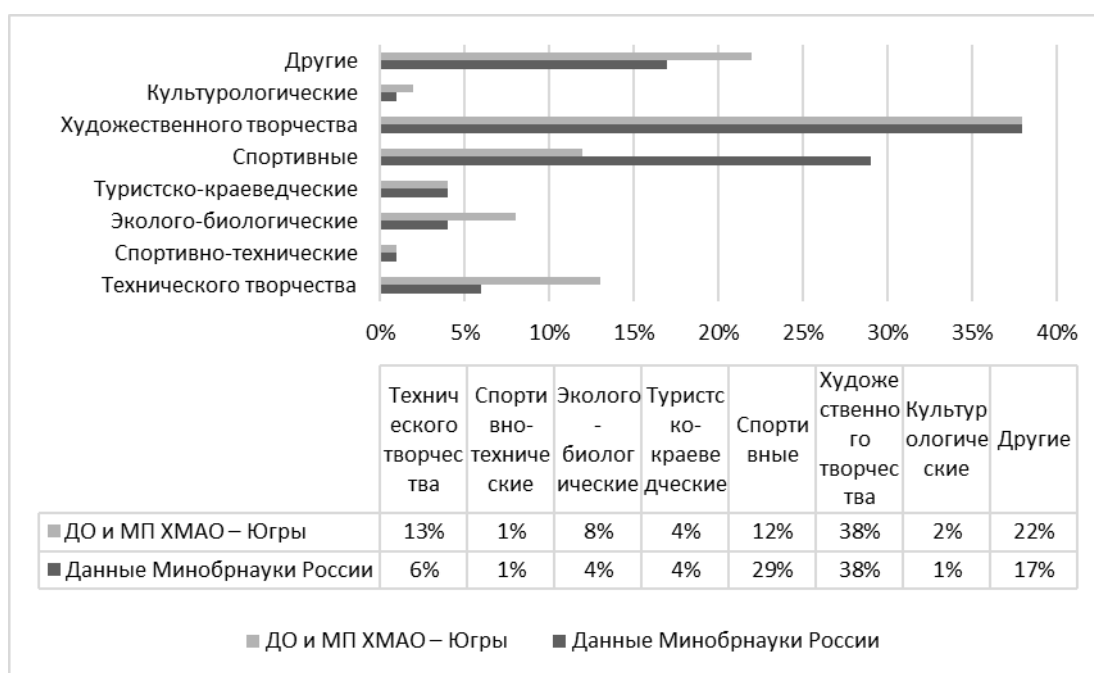


Рисунок 1 - Распределение детских объединений в ОДОД ХМАО – Югры/Россия по направленности реализуемых в них дополнительных общеобразовательных программ в 2018 году

Сопоставление сведений о сети объединений и научных обществ в учреждениях дополнительного образования позволило проанализировать распределение детских объединений в ОДОД по направленности реализуемых в них дополнительных общеобразовательных программ в 2018 году по региону с данными доклада по России.

Согласно Приказу Минобрнауки РФ № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»⁴, занятия в объединениях проводятся по дополнительным общеобразовательным программам различной направленности:

– технической;

⁴ Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

- естественно-научной;
- физкультурно-спортивной;
- художественной;
- туристско-краеведческой;
- социально-педагогической.

Доля участия детей распределилась следующим образом (Таблица 5):

Таблица 5 - Распределение детских объединений в ОДОД ХМАО – Югры/Россия по направленности

Показатель	Доля детских объединений, %	
	Данные Минобрнауки России	ДО и МП ХМАО – Югры
Технического творчества	6%	13%
Спортивно-технические	1%	1%
Эколого-биологические	4%	8%
Туристско-краеведческие	4%	4%
Спортивные	29%	12%
Художественного творчества	38%	38%
Культурологические	1%	2%
Другие	17%	22%
Всего	100%	100%

Сравнительная характеристика распределения детских объединений в Ханты-Мансийском автономном округе – Югры и России показал, что наибольшую долю составляют объединения художественного творчества (38%) и физкультурно-спортивной направленности (29% и 12%). Доля таких направленностей, как культурологическое (1% и 2%), спортивно-техническое (1%), техническое (6% и 13%), туристско-краеведческое (4%), эколого-биологическое (4% и 8%), другое (17% и 22%) невелика. Значительного расхождения между значениями не наблюдается.

Из представленного исследования мы видим, что сфера дополнительного образования различна и по своей направленности, и по своей специфике. В каждом учреждении (дворцы детского (юношеского) творчества, станции юного натуралиста, станции юного туриста, детская школа искусств и т.п.) существует своя методика, свои цели и задачи. Однако развитие духовности, нравственности, развитие творческого потенциала и познавательной деятельности является объединяющим фактором. Структурной составляющей каждого фактора является речевая культура.

Сущность и содержание понятия «речевая культура»

На современном этапе развития общества, в век информационной культуры, информатизации и цифровизации актуальной проблемой педагогики и лингвистики является развитие речевой культуры. Высокий уровень речевой культуры является условием для успешного овладения профессией в области политики, журналистики, юриспруденции, педагогики и т.п. Развитие речевой культуры особенно важно в учебный период повседневной и будущей профессиональной деятельности.

Понятие «речевая культура» тесно связано с междисциплинарным и многоаспектным понятием «культура». Существует различные подходы к определению концепта «культура».

В Философском энциклопедическом словаре «культура» (от лат. cultura) рассматривается как воспитание, образование, развитие; возделывание [Философский энциклопедический

словарь, 2007]. Культура включает философское представление о жизненно важных проблемах современности и понимание социально-политической сути имеющих место в реальной жизни явлений. Культура является показателем уровня интеллектуального развития человека, соответствующий своей эпохе, обеспечивающий его способностью ориентироваться в окружающем социальном мире [Ортега-и-Гассет, 2010].

В педагогике под культурой понимают определенный уровень развития общества, выраженный в творчестве, деятельности, типах и формах организации жизни, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [Полонский, 2004]. Исследователи в области педагогики утверждают, что культура формируется в образовательной среде, задача педагогов создать педагогические условия для формирования и развития всесторонне воспитанной и культурной личности. Культура личности проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека: коммуникационной, профессиональной, личной.

Сущность речевой культуры заключается в проявлении индивидуальной культуры личности через языковые обороты; умении правильно, уместно подбирать языковые средства; во владении нормами литературного языка; в воспитании личности и ее поведении [Самойленко, 2016].

В широком смысле под речевой культурой понимается соблюдение литературных норм, умение выбирать из богатства языковых средств максимально точный в содержательном отношении, стилистически уместный вариант языковых средств [Лосева, 2004].

Рассматривая современное состояние процесса развития речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования отметим, что в педагогике по-разному раскрывается определение понятия «развитие»: процесс и результат количественных и качественных изменений человека [Подласый, 2004]; процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека [Безрукова, 2013]; процесс становления индивида под воздействием внешних, внутренних, контролируемых и не контролируемых социальных и естественных факторов [Журавлев, 1988]; процесс становления и формирования личности под действием обучения и воспитания [Ильина, 2005]; процесс формирования индивида, направленный на высокие профессиональные достижения, овладение мастерством и осуществляемый в саморазвитии личности, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях [Сластенин, 2002]; процесс индивидуализации, который проходит путь от общественного к персональному [Выготский, 2005].

Исходя из представленных определений понятий «развитие» и «речевая культура» можно обосновать понятие «развитие речевой культуры».

Под развитием речевой культуры, мы будем понимать целенаправленный процесс педагогической деятельности, направленный на овладение личностью знаний, умений, навыков речи для эффективного общения на всех уровнях владения языком.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что процесс развития речевой культуры детей охватывает занятия в объединениях по программам различной направленности и технической, и естественно-научной, и физкультурно-спортивной, и художественной, и туристско-краеведческой, и социально-педагогической.

Однако процесс развития речевой культуры, понимание языка, глубокое его изучение может быть осуществлен только в условиях целенаправленной педагогической деятельности. В этой связи нами предложены педагогические условия эффективного развития речевой культуры в учреждениях дополнительного образования.

Педагогические условия эффективного развития речевой культуры в учреждениях дополнительного образования

Учреждения дополнительного образования детей оказывают посильную помощь образовательным организациям применяя индивидуальный подход, с учетом специфики механизмов мышления индивида.

В целях формирования коммуникативной компетенции, закрепления и совершенствования навыков владения нормами русского литературного языка, повышение культуры разговорной речи пр. необходимо определить педагогические условия для развития речевой культуры в целом.

Под педагогическими условиями понимают воздействие внешних и внутренних факторов на развитие личности: физическое, нравственное, психическое, его поведение, воспитание, обучение и т.п. [Полонский, 2004.

В нашем исследовании под педагогическими условиями понимается специально созданная педагогическая среда, предопределяющая подбор содержания, форм и методов развития речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

Для достижения наилучших результатов мы предлагаем *первое педагогическое условие. Разработка методических рекомендаций по развитию речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.*

Методические рекомендации включают в себя советы по организации педагогической деятельности, направленной на развитие речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

Второе педагогическое условие. Активизация деятельности по развитию речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

Речевая деятельность – важнейшая составляющая развития речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

В нашем исследовании под основными направлениями активизации деятельности по развитию речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования понимается:

–улучшение техники речи (сюда входят речевая гимнастика, включающая в себя тренировку речевого дыхания, голосовые и артикуляционные упражнения, упражнения с монофонами, что способствуют активизации дикции и произношения, расширяют словарный запас, формируют стиль говорящего, расширяют горизонты ораторского мастерства и способствуют становлению речи);

–развитие общей культуры речи (упражнения включают в себя чтение текстов, с соблюдением орфоэпических норм, чтение диалогов по ролям, решение лингвистических задач и различные речевые игры);

–развитие невербального общения (жесты, которыми мы иллюстрируем свою речь, или помогают или мешают слушателям воспринимать информацию. Они многое говорят о нас, как об ораторах. Они вносят свой весомый вклад в результат нашего выступления. Отсутствие жестов (т.е. руки, постоянно висящие вдоль тела или зафиксированные в какой-то статической позе) – это тоже жест, который тоже несет о нас какую-то информацию);

–проведение деловых игр, в частности проведение деловой игры «Успешная деловая самопрезентация» (самопрезентация – это управление впечатлением, которое мы производим на окружающих, с целью поддержания или усиления своего влияния на него. Важно, что самопрезентация (самоподача, самопредъявление) происходит всегда, независимо оттого,

насколько полно мы представляем ее себе и как к ней относимся. Чтобы деловая самопрезентация была успешной: чтобы произвести «правильное» впечатление, расположить к себе, повлиять на отношения и решения необходимо осознанно и ответственно подходить к управлению впечатлением) [Бирюкова, 2009].

Таким образом, представленные педагогические условия способствуют развитию правильной, благозвучной, образовательной и богатой речи будущего журналиста (в нашем исследовании данная работа проводится в процессе занятий в учреждениях дополнительного образования по предлагаемой нами программе «Юный журналист»), ориентированного на конкретного собеседника с определенным уровнем знаний, запросов, направленностью интересов, возможно – и необходимо.

Заключение

Формирование поколения, мотивированного на интеллектуальное и творческое развитие – важная задача современного дополнительного образования. Развитие речевой культуры в учреждениях дополнительного образования является одним из путей повышения качества подготовки будущих абитуриентов, а в дальнейшем и специалистов.

Анализ современного состояния речевой культуры показывает, что общество формируется под воздействием средств массовой информации, телевидения, Интернета и пр., где наблюдается неудержимая свобода от норм и правил литературного языка, неразборчивость в использовании языковых средств, сознательное игнорирование морально-этических установок, словесная грубость, агрессия и т.д. В этой связи проблема развития речевой культуры стоит в одном ряду с фундаментальными проблемами педагогики.

Ведущей идеей исследования является разработка и обоснование педагогических условий по развитию речевой культуры в учреждениях дополнительного образования.

Под речевой культурой в нашем исследовании в узком смысле понимается следование литературной норме языка, употребление языковых средств в соответствии с выбранным стилем; в широком – речевая культура – это показатель духовной культуры человека, культуры его мышления, показатель уровня развития личности.

Содержание речевой культуры – это совокупность существенных и отличительных признаков таких как высокий уровень владения языком, высокая степень развития языковых способностей, навыков, умений, позволяющих в определённой коммуникативной ситуации и при соблюдении делового этикета достигать необходимого эффекта коммуникации в разных сферах общественной жизни.

Под развитием речевой культуры, мы понимаем целенаправленный процесс педагогической деятельности, направленный на овладение личностью знаний, умений, навыков речи для эффективного общения на всех уровнях владения языком.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что процесс развития речевой культуры, понимание языка, глубокое его изучение может быть осуществлен только в условиях целенаправленной педагогической деятельности.

На основе анализа теоретической литературы по проблеме исследования, анализа образовательной практики нами определены педагогические условия, реализация которых обеспечит эффективность развития речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования:

– разработаны методические рекомендации по развитию речевой культуры детей в

учреждениях дополнительного образования;

- активизирована деятельность по развитию речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

Методические рекомендации включают в себя советы по организации педагогической деятельности, направленной на развитие речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования.

В нашем исследовании под основными направлениями активизации деятельности по развитию речевой культуры детей в учреждениях дополнительного образования понимается: улучшение техники речи, развитие общей культуры речи, развитие невербального общения, проведение деловых игр.

Выявленные педагогические условия, по нашему мнению, способствуют развитию правильной, благозвучной, образовательной и богатой речи будущих абитуриентов, а в дальнейшем и специалистов.

Библиография

1. Безрукова В.С. Педагогика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. 381 с.
2. Бирюкова Н.С. Деловая игра как метод коммуникативной подготовки современного студента // Проблемы современного коммуникативного образования в вузе и школе. Новокузнецк, 2009. С. 21-24.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005. 420 с.
4. Журавлев В.Н. (ред.) Введение в научное исследование по педагогике. М.: Просвещение, 1988. 239 с.
5. Ильина Т.А. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
6. Лосева Н.А. Формирование речевой культуры как одно из необходимых условий подготовки будущих педагогов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2004. С. 174-177.
7. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М.: Высшая Школа Экономики, 2010. 144 с.
8. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
10. Самойленко Н.Б. Речевая культура и культура речи: сущность и содержание понятий // Теория и практика современной науки. 2016. №5(11). С. 1308-1311.
11. Слостенин В.А. (ред.) Общая педагогика. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 288 с.
12. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2007. 576 с.

The development of children's speech culture in institutions of additional education

Natal'ya S. Biryukova

Specialist in educational and methodical work,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: birikova.natalia@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the issues of theoretical understanding of the current state of development of children's speech culture in institutions of additional education. The article analyzes the current state of the system of additional education of children in the Russian Federation and the region as a whole in the context of the implementation of the Concept for the development of

additional education of children. According to the author, the task of modern continuing education is the formation of a generation, its motivation for intellectual and creative development. Under the development of speech culture, the author understands the purposeful process of pedagogical activity aimed at mastering the personality of knowledge, skills, speech skills for effective communication at all levels of language proficiency. The relevance of the study is determined by the contradiction between the need of society for specialists with a high level of development of speech culture and its real low level. The research problem is associated with the definition of pedagogical conditions for the effective development of children's speech culture in institutions of additional education. The author refers to them the development of methodological recommendations for the development of the speech culture of children in institutions of additional education; intensification of activities for the development of children's speech culture in institutions of further education.

For citation

Biryukova N.S. (2019) Razvitie rechevoi kul'tury detei v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [The development of children's speech culture in institutions of additional education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 128-138. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.014

Keywords

Additional education of children, development, speech culture, pedagogical conditions for the development of speech culture, pedagogy.

References

1. Bezrukova V.S. (2013) *Pedagogika* [Pedagogy]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.
2. Biryukova N.S. (2009) Delovaya igra kak metod kommunikativnoi podgotovki sovremennogo studenta [Business game as a method of communicative preparation of a modern student]. In: *Problemy sovremennogo kommunikativnogo obrazovaniya v vuze i shkole* [Problems of modern communicative education in high school and school]. Novokuznetsk.
3. (2007) *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: INFRA-M Publ.
4. Il'ina T.A. (2005) *Psikhofiziologiya sostoyanii cheloveka* [Psychophysiology of human conditions]. St. Petersburg: Piter Publ.
5. Loseva N.A. (2004) Formirovanie rechevoi kul'tury kak odno iz neobkhodimykh uslovii podgotovki budushchikh pedagogov [The formation of speech culture as one of the necessary conditions for the training of future teachers]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], pp. 174-177.
6. Ortega y Gasset J. (1991) *Mission of the University (Foundations of Higher Education)*. Transaction Publishers.
7. Podlasyi I.P. (2004) *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov* [Pedagogy: 100 questions and 100 answers]. Moscow: VLADOS-press Publ.
8. Polonskii V.M. (2004) *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike* [Dictionary on education and pedagogy]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.
9. Samoilenko N.B. (2016) Rehevaya kul'tura i kul'tura rechi: sushchnost' i sodержание ponyatii [Speech culture and speech culture: the essence and content of concepts]. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki* [Theory and practice of modern science], 5(11), pp. 1308-1311.
10. Slastenin V.A. (ed.) (2002) *Obshchaya pedagogika* [General pedagogy]. Moscow: VLADOS Publ. Part 1.
11. Vygotskii L.S. (2005) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow.
12. Zhuravlev V.N. (ed.) (1988) *Vvedenie v nauchnoe issledovanie po pedagogike* [Introduction to the scientific study of pedagogy]. Moscow: Prosveshchenie Publ.

УДК 37.07**Критерии педагогической эффективности использования технических средств обучения в образовательных учреждениях МВД России****Темняков Дмитрий Александрович**

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин,
Московский областной филиал,
Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя,
107061, Российская Федерация, Москва, Окружной пр-д, 4;
e-mail: Dima-terjewo@rambler.ru

Аннотация

В статье рассматривается педагогическая эффективность применения технических средств обучения, проблемы оценки их педагогической эффективности в образовательных учреждениях системы МВД России. Также исследуются принципы оценки эффективности используемых в учебном процессе технических средств обучения и технических средств контроля, в частности. Для объективной оценки эффективности оборудования технических средств обучения и других дидактических материалов в статье анализируются два принципа: априорный и апостериорный. Априорный принцип рассматривается, как более приемлем для оценки эффективности оборудования технических средств обучения без проведения конкретного педагогического эксперимента, а апостериорный принцип рассмотрен исключительно как эмпирический, на экспериментах, то есть на оценке эффективности технических средств обучения, по применению. Определены функции и критерии эффективности технических средств обучения и контроля. Раскрыты функции контроля в учебном процессе такие как корректирующая функция контроля, управляющая функция контроля, диагностическая функция контроля.

Для цитирования в научных исследованиях

Темняков Д.А. Критерии педагогической эффективности использования технических средств обучения в образовательных учреждениях МВД России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 139-147. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.015

Ключевые слова

Технические средства обучения, педагогический процесс, место и роль технических средств обучения в учебном процессе, принцип оценки эффективности используемых в учебном процессе технических средств обучения, педагогика.

Введение

Педагогический процесс в результате преобразований, происходящих в современном обществе, претерпевает существенные изменения. Происходящие изменения касаются не только формальной стороны педагогического процесса, организации и нормативного регулирования, изменения и корректировки компетенций выпускника, но и методической организации учебного процесса, использования современных методов обучения, инновационных интерактивных форм проведения занятий, использования новых технологических средств обучения, использование мультимедиа технологий. Современные технологии, применяемые в педагогическом процессе, направлены на повышение эффективности обучения и формирование устойчивых компетенций в профессиональной деятельности выпускника. В силу этого возникает закономерный вопрос насколько экономически и педагогически эффективно использование на занятиях тех или иных технических средств обучения, приобретаемых учебными заведениями для проведения занятий. Если с экономической точки зрения все более и менее ясно, каково финансирование таково и обеспечения техническими средствами обучения, то педагогическая эффективность применения технических средств обучения нуждается в объективных критериях оценки.

Внедрение технических средств обучения неизбежно порождает необходимость решения комплекса задач, связанных с установлением места и роли технических средств обучения в учебном процессе, избранием определенных технических средств обучения, обеспечением их подходящими дидактическими материалами и организацией текущего применения. Как показала практика, решение любой этой задачи оказывается далеко не однозначным, поэтому для выбора оптимального варианта необходимо делать сравнительную оценку технических средств обучения.

Основная часть

Профессиональные цели образования и воспитания слушателей и курсантов учебных заведений МВД России включают в себя:

- формирование у курсантов и слушателей фундаментальных и глубоких научных знаний, практических умений и навыков, обязательных и достаточных для успешного выполнения профессиональной деятельности;
- выработку у будущих специалистов высоких нравственных качеств и устойчивого научного представления;
- развитие у курсантов и слушателей креативного мышления и умений (желания) к самообразованию и самовоспитанию;
- формирование у обучающихся стойких образовательных интересов, профессионально-деловых качеств и прививание любви к будущей профессии;
- достижение в процессе обучения и воспитания высокого показателя общей и профессиональной культуры.

Итогом выполнения этих и иных целей должен быть высокий конечные показатели компетентности специалистов и их готовности в успешном решении служебных задач в системе МВД.

Достижение этого результата в большей степени зависит от того, на каком уровне осуществляется взаимосвязь обучающихся с преподавателями (подчиненности или

партнерства) и какова новая технология повседневной (текущей) проверки успеваемости и оценки знаний курсантов и слушателей [Горлинский, 1999, 72].

В настоящее время имеются много способов оценивания педагогических мероприятий по совершенствованию процесса обучения, однако, исключительная трудность и многогранность изучаемых при этом явлений не позволяет иметь окончательных и подходящих на все случаи обобщений.

Внедряя технические средства обучения, и, особенно, технические средства контроля, ситуацию усложняет тот факт, что в современном образовательном процессе используют их различные модификации – от примитивных опросных планшетов и тестов до сложнейших контролирующих систем на базе современного программного обеспечения. Естественно, из-за отличий дидактических и эксплуатационных параметров этой техники различными оказывается и ее влияние на результирующие показатели. Помимо положительных эффектов – повышения качества контроля, уменьшения времени опроса и т.д., применение технических средств контроля связано с рядом «негативных» сторон – расходами на внедрение и эксплуатацию техники, подготовку дидактических материалов, обучение обслуживающего персонала, а также с появлением всевозможных «педагогических помех», обусловленных еще несовершенством самой техники.

Понятно, что сумма издержек на внедрение и освоение нового оборудования неуклонно растет, и небезынтересно знать, как эти затраты реализуются, какова их целесообразность. Но главное – необходимо рационально планировать все затраты, отдавая предпочтение тем видам техники и тем видам их методического обеспечения, которые оказываются наиболее перспективными в педагогическом плане. При всестороннем внедрении техники стоит иметь в виду, что интенсивность ее использования в образовательном процессе не всегда соответствует эффективности образовательного процесса точно так же, как эффективность всего комплекса технических средств обучения не следует рассматривать как суммарную эффективность составных элементов обучения.

Итак, при современной ориентации на расширенное использование технических средств обучения в учебном процессе видится актуальной задача всесторонней и объективной оценки их педагогической эффективности.

Опыт использования технических средств обучения, в том числе и программированного контроля, обосновал их позитивное воздействие не только на улучшение контрольно-проверочной функции, но и на результативность учебно-воспитательного процесса в целом. Для более эффективного использования технических средств обучения, необходимо создать методику педагогической оценки ее воздействия на знания обучаемых. При этом только качественный подход к оценке эффективности технических средств контроля (по принципу «лучше» - «хуже») без опоры на конкретные (цифровые) показатели далеко не доказателен. Не всегда являются доказательными и цифры, полученные по несогласованным, различным методикам. Следовательно, необходимо обговорить общий принцип оценки эффективности используемых в учебном процессе технических средств обучения и технических средств контроля, в частности. Понятие эффективности обычно связывают с оценкой какого-либо действия (деятельности), направленного на достижение определенного и, как правило, полезного результата.

Чтобы оценить эффективность, необходимо, в конечном итоге, установить и численно измерить степень воздействия того или иного средства или метода на результативность учебного процесса или определенного его этапа.

В зависимости от цели и условий педагогического эксперимента целесообразно сделать абсолютную или относительную оценку эффективности.

Абсолютная оценка эффективности более удобна при оценке эффективности внедрения новых инструментов и методов в одной педагогической системе.

Относительная оценка эффективности является адекватной при сравнении результатов применения различных средств или методов в двух педагогических системах. В отдельных случаях педагогическая система как система управления может оставаться неизменной.

В настоящее время для оценки эффективности оборудования технических средств обучения и других дидактических материалов применяются два принципа: априорный и апостериорный.

Априорный принцип более приемлем для оценки эффективности оборудования технических средств обучения без проведения конкретного педагогического эксперимента, например, при выборе технических средств контроля в предлагаемой области. Этот принцип состоит из специальной математической обработки (объективизации) разнообразных субъективных мнений об этом типе технологии и основывается главным образом на данных, которые эксперты использовали в прошлом из многочисленных и изолированных экспериментов, уже доступных. Апостериорный принцип основан исключительно эмпирически, на экспериментах, то есть на оценке эффективности технических средств обучения, по применению. Применять параллельные и последовательные типы экспериментов в педагогических исследованиях, включая исследования по оценке эффективности.

В параллельном эксперименте сравниваются две дидактические системы или два процесса: один экспериментальный под влиянием новой педагогической меры и один контролируемый, который традиционно работает. В последовательном эксперименте сравниваются два состояния процесса или системы, разделенные временем вставки и эффектом. На основании этих экспериментов получены две группы данных (контрольная и экспериментальная).

Однако оценка эффективности не будет действительной, если не будут установлены ее критерии, то есть черта или набор признаков, которые отражают фон исследуемого процесса для его цели и факторы, вовлеченные. Для подавляющего большинства явлений и процессов, в том числе педагогических, такими сигналами являются количество и качество продукта, необходимого для производства времени, энергии, труда и материала. Эти характеристики выявляются при анализе источников эффективности конкретных систем образования (в частности, систем управления).

Чтобы данный ресурс служил критерием эффективности, он должен быть:

- необходим для характеристики изучаемого процесса и для достижения поставленной цели оценки;
- изменения под влиянием определенных факторов, которые характеризуют инструменты и методы, которые внедряются;
- достаточно измерим, чтобы принять математически обоснованное решение.

Кроме того, при комплексной оценке эффективности технических средств обучения, по ряду критериев (педагогических, экономических) необходимо стремиться к тому, чтобы по минимуму критериев получить наиболее полную и всестороннюю оценку внедряемых средств и методов. Это относится как к априорному, так и к апостериорному принципам оценки. Однако если апостериорный принцип, как бы опосредствуя все признаки технических средств контроля за эксперимент, их интегрирует и сводит к конкретному результату, то априорный – наоборот, требует тщательной дифференциации признаков (качеств технических средств контроля), парного их сопоставления и только потом - итогового обобщения.

В любом виде оценки эффективности, кроме «глобальных» (общих) критериев, правомерны и локальные (частные). Например, при апостериорной оценке технических средств обучения (далее ТСО). Нас, в частном случае, может интересовать качество обучения, пропускная способность системы обучения, экономия труда преподавателя, экономия времени обучаемого, затраты на обслуживание ТСО. и многое другое. При априорной оценке из множества характеристик ТСО возможен учет только объема эксплуатации ТСО или только способа ввода и вывода информации, ремонтпригодность ТСО или их габариты, вес и т.д.

Следует иметь в виду, что один и тот же критерий может быть использован в противоположных целях: с целью минимизации или максимизации показателя эффективности. Например, критерий времени стремятся минимизировать, если он входит в категорию затрат (времени обучения), и максимизировать, если он входит в категорию приобретений (время продуктивного использования техники). Интенсивность капиталовложений является положительным фактором на этапе внедрения техники, а в период нормальной эксплуатации ТСО уже может носить отрицательный характер.

Для выбора критериев необходимо проанализировать источники эффективности технических средств обучения и контроля, то есть эффект или проявление определенных свойств, принадлежащих им, с помощью которых вводится методика. Фактические ситуации, в которых проявляются эти свойства, должны приниматься во внимание с точки зрения эффективности, такие как расположение и роль технических средств обучения и контроля, выбор типа технических средств обучения и контроля, их методическое расположение, организация в процессе обучения.

Успешное осуществление и последующее совершенствование функций технического контроля как одной из составляющих технических средств обучения в учебном процессе в значительной степени зависит от того, в какой степени в полной мере и своевременно раскрываются основные источники их эффективности, а также от факторов, способствующих повысить эффективность технического контроля.

«Как и в любой другой области человеческой деятельности (а в педагогике, возможно, и в большей степени), при определении целесообразности механизации и автоматизации тех или иных процессов, ранее выполнявшихся человеком, необходимо исходить из одних и тех же принципов. Полная либо частичная автоматизация функций управления необходима тогда, когда высококачественное выполнение этой деятельности человеком становится либо невозможным, либо нецелесообразным» [Темняков, 2000, 11].

Следовательно, при выявлении источников эффективности технических средств обучения важно исходить не только из технического совершенства того или иного средства. Главное здесь – в какой мере это техническое средство обеспечивает реализацию поставленной педагогической цели.

Определению источников эффективности ТСО должен предшествовать анализ возможных ограничений, препятствующих достижению целей контроля в условиях традиционной организации учебного процесса. На основе анализа и с учетом предъявляемых к системе обучения требований устанавливается перечень дидактических характеристик ТСО, от полноты реализации которых зависит степень устранения выявленных ограничений, а значит, и эффективность применения ТСО. Итак, первым источником эффективности ТСО будем считать положительное влияние их на достижение педагогических целей.

Известно, что функции технических средств обучения, в частности, функции контроля в учебном процессе многозначны. Прежде всего – это выявление и оценка степени совпадения

показателей, заданных целью обучения, с показателями, действительно полученными на данном этапе. [Горлинский, 1998, 11]. Отсюда вытекает необходимость в корректирующей и управляющей функциях контроля.

Реализация корректирующей функции состоит в своевременной выдаче преподавателю и слушателю необходимых данных об имеющихся несовпадениях в показателях для выработки мер по их устранению. Корректирующая функция контроля особо показательна при организации контролируемых самостоятельных занятий, направленных на повышение самостоятельной активности обучаемых. Кроме того, полученные данные служат основанием для рекомендаций по дальнейшему совершенствованию, как системы контроля, так и системы обучения в целом.

Управляющая функция контроля как технического средства обучения и элемента педагогического процесса заключается в определении рубежей, которые должны проходить обучаемые в заданное время и с установленным объемом знаний, умений, навыков. Планомерный и систематический контроль стимулирует их ритмичную работу, содействует лучшему восприятию нового учебного материала, а также повторению и закреплению пройденного. Так проявляется обучающая функция контроля, причем в условиях автоматизированного контроля эта функция оказывается весьма действенной за счет не отсроченной коррекции и применения информационно-контролирующих технических средств обучения.

В последнее время интенсивно развивается направление диагностического контроля, основной целью которого является выявление не только существующих «пробелов» в знаниях обучаемых, но и причин их возникновения. Это возможно благодаря использованию проверенных тестовых программ и передовых технических мер контроля, которые позволяют собирать и всесторонне анализировать практически весь «фон» работы курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России.

Использование технических средств обучения при осуществлении педагогического контроля позволяет. Во-первых, привить учащимся навыки рабочего процесса, во-вторых, повысить самостоятельность в планировании темпа прохождения контрольных линий и, в-третьих, осуществляет эмоциональное воздействие на курсантов и слушателей с помощью объективной оценки их работы.

Данный вид педагогического контроля должен быть объективным. Известно, что на качество контроля оказывают влияние такие субъективные факторы, как:

- снижение работоспособности (устомление) преподавателя или обучающегося;
- критерий оценки знаний конкретного преподавателя, умение курсанта и слушателя приспособиться к характеру преподавателя;
- воздействие на преподавателя репутации обучаемого, его прошлых заслуг;
- проявление контраста в оценке знаний «среднего» курсанта, слушателя, отвечающего вслед за «сильным» или вслед за «слабым»; то же явление может наблюдаться и при оценке «среднего» курсанта, слушателя в группе с репутацией «сильная» группа и в группе с репутацией «слабая»;
- педагогический стаж преподавателя: замечено, что молодые преподаватели относительно реже выставляют заслуженные оценки 2 и 5;
- влияние неверных устремлений в достижении престижности кафедр и т. п.

При разработке программ и выборе технических средств обучения следует обращать

внимание на степень их совершенства, поскольку требования к надежности и экономической целесообразности часто не удовлетворяют педагогической эффективности их использования. Курсанты и слушатели при помощи технических средств обучения получают полностью готовую информацию, что отучает их думать и заниматься исследовательской деятельностью.

Использование технических средств обучения устраняет некоторые непродуктивные (рутинные) функции преподавателя, уменьшает непроизводительное время, которое курсант или слушатель тратит, уменьшает негативные психологические эффекты контроля и, как было упомянуто выше, возможно косвенно увеличивать интенсивность контроля.

Проведенный педагогический эксперимент на базе Московского областного филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя показал, что контрольные группы, в которых использовался технический контроль, показали, как правило, самые глубокие и полные знания. Поэтому материальные затраты на внедрение технических средств обучения полностью оправданы с экономической точки зрения, но более оправданы с точки зрения педагогической науки. Как показала практика, внедрение технических средств обучения, таких как компьютерные программы обучения, моделирование ситуаций с помощью специализированных полигонов, использование виртуальной реальности для управления курсантами и слушателями в ситуации профессиональной деятельности, дает огромный положительный эффект. Разработка методик эффективного использования технических средств обучения позволит преподавателям вузов правильно определить место и роль технических средств обучения в учебном процессе и рационально использовать их работу.

Заключение

Использование технических средств обучения, а в частности технических средств контроля дает возможность сократить время приема зачета или экзамена примерно в шесть раз, что является существенным показателем его эффективности.

Машинный программированный контроль позволяет более дифференцированно оценивать знания курсантов и слушателей, не снижая информативности оценок.

Исследуя вопрос оценки эффективности технических средств обучения, следует констатировать дискуссионность данного вопроса, в связи с чем автор не претендует на полноту критериев оценки, так как в связи с внедрением новой техники оценка знаний слушателей и курсантов может дополняться и другими показателями.

Библиография

1. Буданов А.В. Педагогические иллюзии и педагогические проблемы // Известия методического центра профессионального образования и координации научных исследований. 1996. № 2. С. 153-154.
2. Буданов А.В. Профессиональное воспитание в учебном процессе образовательных учреждений МВД России. М.: Академия управления МВД России, 1997. 75 с.
3. Горлинский И.В. Педагогическая система непрерывного профессионального образования в учебных заведениях МВД России и пути ее развития. М., 1999. С. 77-80.
4. Горлинский И.В. Рейтинговая технология текущей проверки успеваемости и оценка знаний обучающихся образовательных учреждений МВД России // Известия ЦИИНМОКП МВД. 1998. №3. С. 20-23.
5. Горлинский И.В. Технология педагогического процесса в образовательных учреждениях МВД России. М., 1997. 320 с.
6. Майдыков А.Ф. Совершенствование методического обеспечения учебного процесса – необходимое условие подготовки личного состава ОВД к действиям в экстремальных условиях. Домодедово, 1994. С. 3.
7. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.
8. Столяренко А.М. Юридическая педагогика. М.: Эксмо, 2000. 496 с.

9. Стурова М.П. Живое наследие А.С. Макаренко // Педагогика. 2000. № 3. С. 3-14.
10. Темняков Д.А. Оценка эффективности применения технических средств контроля знаний слушателей в образовательных учреждениях МВД России. Домодедово, 2000. С. 4-17.
11. Темняков Д.А. Педагогика в повседневной деятельности сотрудников органов внутренних дел, профилактика возможной опасности и безопасности сотрудников. Руза, 2013. 163 с.

Criteria for pedagogical effectiveness of the use of technical means of education in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Dmitrii A. Temnyakov

Colonel of police, PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Social, Economic and Humanitarian Disciplines,
Moscow Regional Branch,
Moscow University of the Ministry of the Interior of Russia,
107061, 4, Okruzhnoi passage, Moscow, Russian Federation;
e-mail: Dima-terjewo@rambler.ru

Abstract

The article discusses the pedagogical effectiveness of the use of technical training tools, the problem of assessing their pedagogical effectiveness in educational institutions of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It also examines the principles for evaluating the effectiveness of technical training tools and technical control tools used in the educational process in particular. For an objective assessment of the effectiveness of the equipment of technical teaching aids and other didactic materials, the article analyzes two principles: a priori and a posteriori. The a priori principle is considered to be more acceptable for evaluating the effectiveness of equipment of technical teaching aids without conducting a specific pedagogical experiment, and the a posteriori principle is considered solely as an empirical one, in experiments, that is, in evaluating the effectiveness of technical teaching aids for application. The functions and performance criteria of the technical means of training and control are determined. The control functions in the educational process are disclosed, such as the corrective control function, the controlling control function, the diagnostic control function. Studying the question of evaluating the effectiveness of technical teaching aids, it should be noted that this question is debatable, and therefore the author does not claim to be a complete evaluation criterion, since in connection with the introduction of new technology, the assessment of the knowledge of students and cadets can be supplemented by other indicators.

For citation

Temnyakov D.A. (2019) Kriterii pedagogicheskoi effektivnosti ispol'zovaniya tekhnicheskikh sredstv obucheniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh MVD Rossii [Criteria for pedagogical effectiveness of the use of technical means of education in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 139-147. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.015

Keywords

Technical teaching aids, pedagogical process, place and role of technical teaching aids in the educational process, the principle of evaluating the effectiveness of technical teaching aids used in the educational process, pedagogy.

References

1. Budanov A.V. (1996) *Pedagogicheskie illyuzii i pedagogicheskie problemy* [Pedagogical illusions and pedagogical problems]. *Izvestiya metodicheskogo tsentra professional'nogo obrazovaniya i koordinatsii nauchnykh issledovaniy* [News of the methodological center of vocational education and coordination of scientific research], 2, pp. 153-154.
2. Budanov A.V. (1997) *Professional'noe vospitanie v uchebnom protsesse obrazovatel'nykh uchrezhdenii MVD Rossii* [Professional education in the educational process of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Moscow: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
3. Gorlinskii I.V. (1999) *Pedagogicheskaya sistema nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v uchebnykh zavedeniakh MVD Rossii i puti ee razvitiya* [The pedagogical system of continuing professional education in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the ways of its development]. Moscow.
4. Gorlinskii I.V. (1998) *Reitingovaya tekhnologiya tekushchei proverki uspevaemosti i otsenka znaniy obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh uchrezhdenii MVD Rossii* [Rating technology of the current academic performance test and assessment of knowledge of students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Izvestiya TsIiNMOKP MVD* [News of Center for Information and Scientific and Methodological Support of Personnel Policy], 3, pp. 20-23.
5. Gorlinskii I.V. (1997) *Tekhnologiya pedagogicheskogo protsessa v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh MVD Rossii* [The technology of the pedagogical process in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Moscow.
6. Maidikov A.F. (1994) *Sovershenstvovanie metodicheskogo obespecheniya uchebnogo protsessa – neobkhodimoe uslovie podgotovki lichnogo sostava OVD k deistviyam v ekstremal'nykh usloviyakh* [Improving the methodological support of the educational process is a necessary condition for preparing the personnel of the internal affairs bodies for actions in extreme conditions]. Domodedovo.
7. Stolyarenko A.M. (2002) *Ekstremal'naya psikhopedagogika* [Extreme psychopedagogy]. Moscow: YuNITI-DANA Publ.
8. Stolyarenko A.M. (2000) *Yuridicheskaya pedagogika* [Legal pedagogy]. Moscow: Eksmo Publ.
9. Sturova M.P. (2000) *Zhivoe nasledie A.S. Makarenko* [Living heritage of A.S. Makarenko]. *Pedagogika* [Pedagogy], 3, pp. 3-14.
10. Temnyakov D.A. (2000) *Otsenka effektivnosti primeneniya tekhnicheskikh sredstv kontrolya znaniy slushatelei v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh MVD Rossii* [Evaluation of the effectiveness of the use of technical means of monitoring the knowledge of students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Domodedovo.
11. Temnyakov D.A. (2013) *Pedagogika v povsednevnoi deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennikh del, profilaktika vozmozhnoi opasnosti i bezopasnosti sotrudnikov* [Pedagogy in the daily activities of employees of internal affairs bodies, prevention of possible danger and safety of employees]. Ruza.

УДК 37.013**Особенности проявления силовых способностей и режимов работы мышц у юных биатлонистов в условиях соревновательной гонки****Болотин Александр Эдуардович**

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики физической культуры,
Институт физической культуры, спорта и туризма,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
195251, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29;
e-mail: Bolotin@mail.ru

Сагиев Талгат Абаевич

Старший преподаватель,
кафедра физической культуры,
Омский государственный технический университет,
644050, Российская Федерация, Омск, пр. Мира, 11;
e-mail: SagievT@yandex.ru

Тумасян Людвиг Левикович

Преподаватель,
кафедра физической подготовки и спорта,
Краснодарский университет МВД России,
350005, Российская Федерация, Краснодар, ул. Ярославская, 128;
e-mail: TLL@yandex.ru

Аннотация

Гоночная деятельность биатлонистов в зависимости от вида дисциплин предполагает повторное пробегание от 3 до 5 кругов дистанции по сильнопересеченному рельефу трассы. С начала становления спортивного мастерства юные биатлонисты состязаются на лыжных трассах, где различной протяженности и крутизны подъемы, спуски и равнинные участки сменяют друг друга и для их наиболее эффективного преодоления спортсмены применяют различные способы коньковых ходов. Можно сказать, что гоночная двигательная деятельность юных спортсменов-биатлонистов содержательна по причине множества биомеханических движений в коньковых ходах и характера мышечной работы в беге. Статья посвящена выявлению особенностей проявления силовых способностей и режимов работы мышц у юных биатлонистов в условиях соревновательной гонки. Проведенные исследования указывают на необходимость совершенствования методики силовой подготовленности, в частности специальной силовой выносливости для успешного преодоления подъемов биатлонистами в бесснежный период тренировки.

Полученные сведения позволяют говорить о том, что напряженная в условиях сопротивления (в подъем) статодинамическая работа мышц ног субмаксимальной интенсивности лимитирует скоростно-силовой потенциал необходимый в беге на равнине и напрямую влияет в целом на соревновательный результат в гонке.

Для цитирования в научных исследованиях

Болотин А.Э., Сагиев Т.А., Тумасян Л.Л. Особенности проявления силовых способностей и режимов работы мышц у юных биатлонистов в условиях соревновательной гонки // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 148-159. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.016

Ключевые слова

Показатели физической готовности, юные биатлонисты, силовые способности, силовая выносливость, средства физической подготовки.

Введение

Гоночная деятельность биатлонистов в зависимости от вида дисциплин предполагает повторное пробегание от 3 до 5 кругов дистанции по сильнопересеченному рельефу трассы. С начала становления спортивного мастерства юные биатлонисты состязаются на лыжных трассах, где различной протяженности и крутизны подъемы, спуски и равнинные участки сменяют друг друга и для их наиболее эффективного преодоления спортсмены применяют различные способы коньковых ходов. Можно сказать, что гоночная двигательная деятельность юных спортсменов-биатлонистов содержательна по причине множества биомеханических движений в коньковых ходах и характера мышечной работы в беге.

Основная часть

С целью определения действенности общепринятой методики развития силовой выносливости, у биатлонистов возраста начальной специализации мы провели тестирование в начале и конце бесснежного периода годового цикла тренировки для изучения динамики показателей силовой и функциональной подготовленности. Использованы шесть тестов общей физической направленности, оценивающих локальную анаэробную силовую выносливость (медленную), взрывную мощность отталкивающих движений нижних конечностей в прыжковом тесте (табл. 1).

Оценка полученных показателей позволяет заключить, что результаты педагогического тестирования согласуются с данными, представленными в научно-методической литературе [Bolotin et al., 2016; Bolotin et al., 2018; Бакаев, 2015]. На начало летней подготовки скоростно-силовая подготовленность ног (характеризующая взрывную мощность отталкивающий движений) в тесте «десятерной прыжок с места» соответствуют уровню «ниже среднего». Такой же уровень развития отмечается в тестах оценивающих силу сгибателей плеча (подтягивания на низкой перекладине). «Низкий уровень» развития, согласно шкалам оценки, отмечается в разработанном нами тесте, оценивающем анаэробную силовую выносливость нижних конечностей (ходьба выпадами с отягощением 3 (кг) в статодинамическом режиме).

Таблица 1 - Показатели силовой и функциональной подготовленности биатлонистов 13-14 лет в бесснежном периоде тренировки ($X \pm \sigma$)

Показатели	Начало бесснежного периода (n=50)	Конец бесснежного периода (n=50)	Достоверность, P
Ходьба выпадами с отягощением 3 (кг) в статодинамическом режиме (кол-во раз)	$24 \pm 3,4$	$28 \pm 3,8$	$>0,05$
Десятерной прыжок с места (см)	$1890 \pm 57,8$	$1930 \pm 46,6$	$>0,05$
Прыжки вверх из приседа на двух ногах (кол-во раз)	$22 \pm 3,5$	$28 \pm 3,1$	$<0,05$
Бег 1000м (с)	$222 \pm 6,0$	$208 \pm 5,2$	$<0,05$
Сгиб. рук в упоре сидя (кол-во раз)	$25 \pm 3,4$	$27 \pm 3,9$	$>0,05$
Подтягивания на низкой перекладине (кол-во раз)	$13 \pm 2,2$	$14 \pm 2,4$	$>0,05$

Данный тест был проверен на информативность, (подтверждается корреляционным анализом с результатами соревнований юных биатлонистов $r = -0,65$). Надежность теста проверена методом «тест-ретест» с коэффициентом корреляции 0,8.

В тесте «сгибания рук в упоре сидя» на силовую выносливость разгибателей плеча биатлонисты показали «средний уровень» развития.

Определен низкий уровень показателей силовой выносливости ног в «прыжках вверх из приседа на двух ногах». Показатели функциональной подготовленности биатлонистов в тесте «бег 1000 метров» соответствуют среднему уровню.

Из таблицы 1 видно, что большинство изучаемых показателей силовой подготовленности не претерпевают значимых ($P > 0,05$) изменений в течение летнего периода тренировки, что говорит о низкой эффективности общепринятой методики. Однако, показатели функциональных резервов, физических кондиций спортсменов, должны значительно изменяться в сторону их роста. Именно они закладываются на этапах подготовительного периода и сохраняются в соревновательном периоде, в противном случае это говорит о нерациональности планирования тренировочного процесса [Bolotin et al., 2016]. Сравнение данных, полученных в конце бесснежного периода, позволяет заключить, что достоверно значимые изменения отмечаются в тесте характеризующего функциональную подготовленность «бег 1000 метров» уровень которого уже соответствовал «выше среднего», а также в тесте оценивающего силовую выносливость ног «прыжки вверх из приседа на двух ногах» где уровень возрос до средних значений. В остальных испытаниях достоверно значимых изменений не выявлено.

После окончания подготовительного периода в первых состязаниях соревновательного сезона в спринтерской гонке на дистанции 4 километра мы у исследуемых биатлонистов в условиях гонки регистрировали время затраченное на прохождение дистанции, для того чтобы проанализировать корреляционные взаимосвязи гоночной подготовленности с показателями тестов.

Анализ корреляционной плеяды взаимосвязей определил, что отмечается средней степени тесноты взаимосвязи результата гонки с показателями тестов скоростно-силовых проявлений силовой выносливости нижних конечностей (прыжки вверх из приседа на двух ногах ($r = -0,58$); десятерной прыжок ($r = 0,64$); силовой выносливости верхних конечностей (сгибание рук в упоре сидя ($r = -0,61$), подтягивания на низкой перекладине ($r = -0,59$)), функциональной подготовленности (бег 1000 метров ($r = 0,53$)) и (прыжок с места в длину ($r = 0,55$)) (рис. 1).

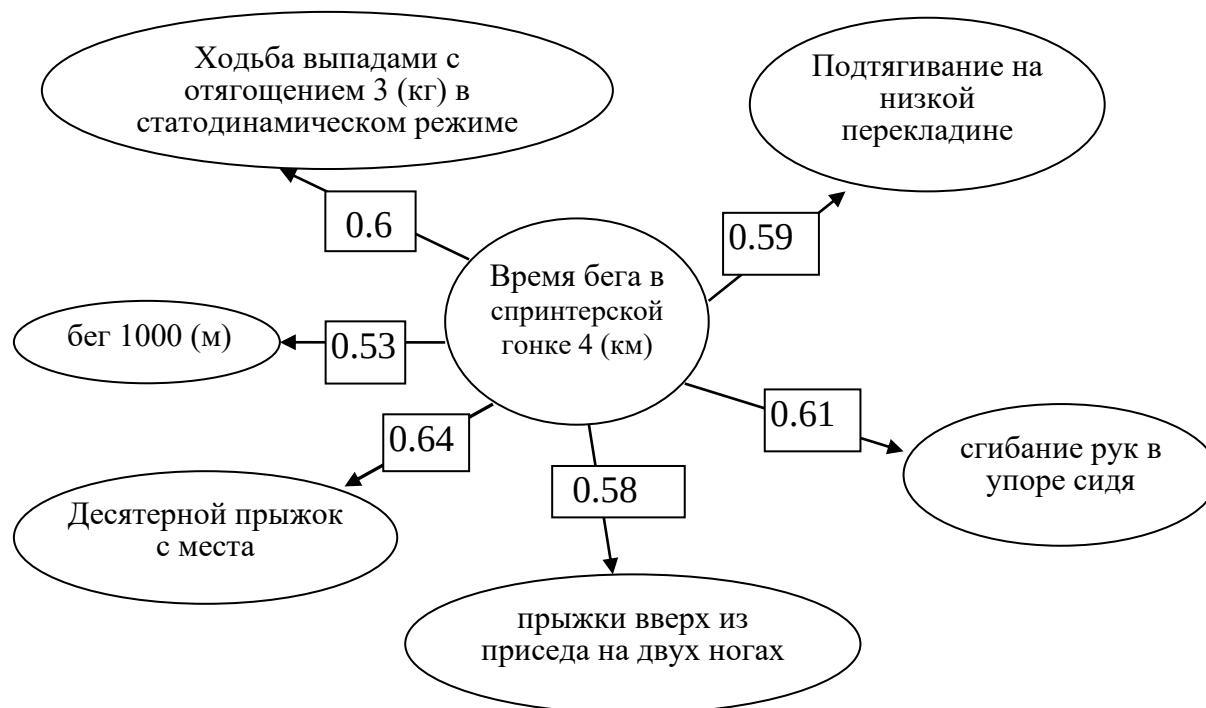


Рисунок 1 - Взаимосвязь показателей времени бега в спринтерской гонке на 4 километра с показателями силовой и функциональной подготовленности исследуемых биатлонистов

Выявлена наиболее высокая степень тесноты взаимосвязи в тесте «Ходьба выпадами с отягощением 3 (кг) в статодинамическом режиме» с результатом гонки на дистанции ($r = -0,65$).

Таким образом, можно сказать, что эффективность тренировочной и соревновательной деятельности у биатлонистов учебно-тренировочных групп 2-го года обучения в бесснежном периоде годичного цикла тренировки обусловлена не только хорошим уровнем развития общей выносливости, но и силовой подготовленностью, в частности, анаэробной силовой выносливостью в медленном режиме деятельности и в скоростно-силовых проявлениях прыжковых тестов. Следует дополнить, что результаты корреляционного анализа не только указывают на значимость силовой выносливости в гоночной подготовленности, но и позволяют говорить об информативности подобранных педагогических тестов ОФП и возможности их использования в качестве контроля в учебно-тренировочном процессе.

Для повышения эффективности тренировочного процесса, точнее сказать силовой подготовки, требуется конкретизировать специфику двигательных действий и их режимов мышечной работы в соревновательных условиях. Для решения данной задачи исследования с целью уточнения характеристик основных силовых качеств юных биатлонистов, мы провели хронометраж, пульсометрию и экспертную оценку двигательных действий у биатлонистов 13-14 лет, относящихся к учебно-тренировочным группам 2 года обучения в спринтерской гонке на дистанции 4 километра. С помощью данных методов мы определили продолжительность и характер мышечной работы ее режимов энергообеспечения на участках трассы и в целом на дистанции, влияние специальной силовой подготовленности на результат гонки. Мы подбирали испытуемых имеющих одинаковый уровень технической подготовленности и владеющих всеми способами передвижений коньковыми ходами, со стажем занятий от 3-4 лет. На основе

проведенных и вышеописанных тестирований мы ранжировали испытуемых на 2 группы по 16 человек. Первая группа – «сильных спортсменов» отличались средним и выше среднего уровнями силовой выносливости, вторая группа – «слабых спортсменов» имела уровень «ниже среднего». Представители обеих групп в общепринятом тесте, оценивающем функциональную подготовленность, «бег 1000 (м)» имели приблизительно одинаковый «средний» и «выше среднего» уровни развития.

Соревновательный круг протяженностью 1330 метров содержал в следующем порядке участки рельефа трассы: равнина (400 метров) – спуск (100 метров) – подъем (100 метров) – спуск (160 метров) – подъем (100 метров) – равнина (400 метров) – подъем 70 (метров). После пробегания каждого из участков трассы при помощи кардиомонитора Polar H 10 с функцией bluetooth регистрировался пульс у испытуемого, в текущем времени показатели пульса передавались на смартфон. Отдельно регистрировалось время, затраченное на преодоление определенного участка рельефа трассы (табл. 2).

Таблица 2 - Сравнение показателей биатлонистов УТГ 2 года обучения в спринтерской гонке 4 (км) на участках рельефа дистанции, имеющих различный уровень силовой подготовленности

Участки рельефа трассы	Равнина (400м)	Спуск (100м)	Подъем (100м)	Спуск (160м)	Подъем (100м)	Равнина (400м)	Подъем (70м)	Время круга, (с)
Пробегание участков 1 круга, (с) сильные б-ты/слабые б-ты	75±3,2/76±3,4	12±0,4/12±0,3	37±3,1/41±3,2	18±0,3/18±0,5	38±2,2/45±3,2*	79±3,5/83±3,7	28±1,7/32±1,9*	287±8,2/307±9,5
ЧСС (уд/мин)	177±2,3	167±3,1	183±2,4	172±3,0	184±1,9	179±2,9	184±2,7	
Пробегание участков 2 круга, (с) сильные б-ты/слабые б-ты	81±2,8/89±4,0*	12±0,6/13±0,5	38±3,3/49±2,9*	19±0,6/20±0,8	40±3,9/52±4,5*	82±3,3/90±3,9*	29±1,9/37±2,5*	301±7,6/350±8,9*
ЧСС (уд/мин)	176±2,1	169±2,6	184±2,2	172±3,1	183±2,4	180±2,8	186±2,0	
Пробегание участков 3 круга, (с) сильные б-ты/слабые б-ты	83±3,0/93±4,8*	12±0,7/14±0,8*	40±3,6/54±4,5*	19±0,7/21±0,9*	41±3,7/57±4,7*	82±3,3/92±4,5*	29±2,2/39±3,9*	306±6,1/370±10,0*
ЧСС (уд/мин)	177±2,8	168±2,7	185±2,6	174±3,1	186±2,3	182±2,7	188±1,8	
Общее время стрельбы лежа и стоя, (с)	115±5,7							
Время гонки без учета стрельбы, (с)	894±7,3/1027±9,5*							
Спортивно-технический результат, (с)	1009±13,0/1142±17,2*							

* - достоверность различий при P<0,05.

Соревновательная гонка проходила при равных хороших погодных условиях для обеих групп биатлонистов. Подъемы на трассе протяженностью 100 метров соответствовали средней крутизне 10-12, подъем 70 метров – высокой крутизне 12-15.

Из таблицы 2 видно, что представители обеих групп начали гонку с высокой скоростью, но

после преодоления первых 700 метров дистанции общее отставание 2 группы достигло 12 секунд, из них 4 секунды на первом подъеме и еще 7 секунд на втором подъеме. Тем самым, после преодоления первого круга дистанции отставание на равнинных участках составило 5 секунд, в совокупности на трех подъемах – 15 секунд. Сравнивая показатели времени пробегания участков у биатлонистов 1 и 2 групп на первом кругу, достоверные изменения были отмечены лишь по показателям времени преодоления последнего подъема, на данном участке 2 группа имела средние значения времени на 4 секунды ниже, чем 1 группы спортсменов. Скорее это объясняется накопленной усталостью в мышцах и низкой их работоспособности в условиях сопротивления.

В дальнейшем, слабый уровень силовой выносливости отчетливо сказывался на показателях, полученных в ходе гонки на 2 и 3 кругах дистанции. Отставание 2 группы в ходе гонки лишь нарастало. Достоверные изменения между 1 и 2 группами спортсменов выявлены на участках трассы 2 круга дистанции, в частности на равнинах и подъемах, где необходима активная мышечная работа звеньев тела спортсмена, особенно явно прослеживается разница показателей времени в ходе преодоления подъемов в условиях значительных сопротивлений. По результатам второго круга дистанции на равнинных участках отставание увеличилось еще на 12 секунд, на подъемах на 31 секунду. На 2 кругу дистанции биатлонистам 2 группы требовалось на 30% больше количества времени для преодоления каждого подъема, чем представителям 1 группы.

На 3 кругу при сравнении обеих групп отмечаются достоверно значимые изменения по всем изучаемым показателям. Видимо накопленная усталость мышц и функциональное состояние ограничивало юных спортсменов, отличающихся слабой силовой подготовленностью даже при прохождении спусков в условиях локальной работы мышц бедер нижних конечностей. Отставание на равнинных участках прибавилось на 20 секунд, на подъемах 40 секунд. На 3 кругу дистанции спортсменам 2 группы расходовали на 35% больше времени в подъемы, чем спортсмены 1 группы. Биатлонистам 2 группы для преодоления 2-го и 3-тнего круга потребовалось больше времени по сравнению с 1-ым кругом на 43 и 72 секунды соответственно.

У группы «сильных биатлонистов» на 2 и 3 кругах равномерно снижаются показатели времени на 1-2 секунды на каждом из подъемов и равнинных участках, но на последнем отрезке дистанции перед финишем за 470 метров спад скорости передвижения не установлен. Представители группы 1 показали более стабильную скорость бега на дистанции и показали возможности организма к сохранению высокой скорости передвижения на финишном сильнопересеченном участке трассы, что связано с высоким уровнем силовой выносливости. Спортсменам 1 группы для преодоления 2-го и 3-тнего круга потребовалось больше времени по сравнению с 1-ым кругом на 14 и 19 секунд соответственно.

Таким образом, от общей протяженности 4 километровой дистанции 20% составляли подъемы, 15% спуски и 65% равнинные участки. Но на их преодоление биатлонистам обеих групп примерно в равном количестве потребовалось гоночного времени 35% на преодоление подъемов, 10% спусков, 55% равнины. Если обратится к таблице 2, то видно, что у спортсменов обеих групп, имеющих различный уровень силовой подготовленности приблизительно в равных значениях от общего времени отставания около 65% времени отводится на подъемы и 35% на равнинные участки трассы. Обобщая, можно заключить, что основная борьба в беге на дистанции среди юных биатлонистов приходится, прежде всего, на подъемы, а затем на равнинные участки. Это говорит о необходимости повышения силовой выносливости в тренировочном процессе в бесснежном периоде годичного цикла у биатлонистов 13-14 лет,

когда закладываются все функциональные резервы и наиболее активно развиваются силовые качества.

Для изучения интенсивности соревновательного упражнения нами получены средние показатели ЧСС биатлонистов обеих групп во время прохождения дистанции на различных ее участках: после преодоления равнин, подъемов, спусков, на огневом рубеже. На каждом из вышеперечисленных участков трассы контролеры при помощи кардиомониторов с функцией bluetooth фиксировали показатели пульса юных биатлонистов.

Установлено, что напряженная силовая работа спортсменов в подъем соответствовала анаэробной гликолитической зоне энергообеспечения мышечной деятельности, пульс был равен 183-188 ударам в минуту. Данная работа длительностью от 30 до 50 секунд характерна для силовой анаэробной выносливости в гликолитических условиях энергообеспечения деятельности в условиях повышенного сопротивления. В случае, когда подъем сменялся спуском или выполнением стрельбы, значения пульса снижались до 167-174 ударов в минуту и «подключались» аэробные окислительные процессы энергообеспечения. На участках, где после подъема следовала равнина, пульс к концу прохождения равнинного отрезка плавно снижался до значений, соответствующих смешанной анаэробно-аэробной зоне энергообеспечения 176-182 ударов в минуту. Таким образом, работу юных биатлонистов можно охарактеризовать как переменную, когда напряженная силовая анаэробная работа в подъем чередуется менее трудозатратной работой на спуске и огневом рубеже (когда «подключаются» аэробные процессы энергообеспечения), либо работой на равнинной местности в условиях меньшего сопротивления преимущественно со смешанным анаэробно-аэробным энергообеспечением мышечной деятельности.

Исходя из вышесказанного, полученные нами результаты исследований не расходятся с мнением Болотина А.Э. (2018), который утверждает, что в гонке у лыжников-гонщиков высокого класса конкуренция главным образом происходит на подъемах, где необходим анаэробный источник энергообеспечения [Bolotin et al., 2018; Бакаев, 2015]. У лыжников на коротких дистанциях (до 15 км) по средним показателям выявлено, что 43% от времени гонки составляет работа с использованием анаэробных источников энергообеспечения.

Дополнительно, для уточнения режимов мышечного сокращения, с помощью экспертов был проведен анализ биомеханики двигательных действий юных биатлонистов в условиях спринтерской гонки. В лице экспертов представлены четыре тренера-преподавателя высшей категории по лыжным гонкам и биатлону. Эксперты регистрировали показатели времени отводимого на использование того или иного конькового хода на участках рельефа дистанции, таким образом было определено соотношение использования способов передвижений коньковыми ходами в спринтерской гонке у биатлонистов 13-14 лет. Для сравнительного анализа после окончания соревнований у биатлонистов 13-14 лет в этот же день в виде контрольной тренировки были протестированы биатлонисты 15-16 лет в количестве 16 юношей имеющие средний уровень развития технической и силовой подготовленности и стаж занятий 5-6 лет. При тестировании более старших спортсменов условия (рельеф, дистанция, гонка без переноски оружия и т.д.) были полностью идентичны с соревновательными у биатлонистов 13-14 лет (табл. 3).

Из таблицы 3 видно, что в зависимости от уровня развития силовой выносливости и возраста юных биатлонистов разнятся показатели использования способов коньковых ходов. При прохождении подъемных участков отмечается тенденция, - чем выше квалификация спортсмена и его силовая подготовленность, тем меньше используется подъемный вариант одновременного двухшажного конькового хода (далее ОДХп) и больше применяется одновременный

одношажный ход (далее ООХ). По мнению экспертов это связано с тем, что ОДХп более медленный, отличается невысокой частотой смены циклов, большей амплитудой отталкивания звеньями тела. В отталкивающих движениях звеньев тела при ОДХп меньшая значимость скоростного компонента и больше силового за счет проявления тяговой силы.

Таблица 3 - Соотношение использования лыжных ходов биатлонистами учебно-тренировочных групп с учетом уровня силовой подготовленности в спринтерской гонке

Виды коньковых ходов	Участок рельефа трассы	Биатлонисты 13-14 лет второй группы (n=16)	Биатлонисты 13-14 лет первой группы (n=16)	Биатлонисты 15-16 лет со средним уровнем развития силовой подготовленности (n=16)
ООХ	Равнинный участок	20%	40%	30%
ОДХ (равнинный вариант)		30%	40%	65%
ОДХ (подъемный вариант)		50%	20%	5%
ОДХ (подъемный вариант)	Подъемный участок 10-15°	95%	88%	70%
ООХ		5%	12%	30%

Примечание: ООХ – одновременный одношажный коньковый ход; ОДХ – одновременный двухшажный коньковый ход. «Первая группа» биатлонистов с уровнем силовой подготовленности «выше среднего»; «Вторая группа» биатлонистов - с уровнем силовой подготовленности «ниже среднего».

Однако известно, что чем больше величина сопротивления (крутизна подъема), тем возрастает значимость силы и силовой анаэробной выносливости [Bolotin et al., 2018; Бакаев, 2015]. Болотин А.Э., проводя исследования определил, что при отталкивающих движениях в подъем высококвалифицированные лыжники-гонщики прикладывают усилия не менее 60% от максимальной силы [Bolotin et al., 2018; Бакаев, 2015]. Биатлонисты второй группы передвигались ОДХп на всех подъемах трассы и на первой половине равнинных участках сразу же после преодоления подъема, на второй половине применяли ООХ или ОДХр. Биатлонисты 1 группы первую ¼ часть подъемов средней крутизны пробегали ООХ, а затем переходили на ОДХп. На равнине после подъема первые 50 метров использовали ОДХп, но затем переходили на более скоростные хода ООХ и ОДХр. Касательно биатлонистов 15-16 лет, то после спуска первую 1/3 подъема спортсмены использовали ООХ и в дальнейшем переходили на ОДХп, после преодоления подъема на равнинном участке применяли ООХ, а затем преимущественно ОДХр.

По результатам наблюдений за техникой передвижения биатлонистов 13-14 лет эксперты заключили, что при преодолении подъема способом ОДХп ноги биатлонистов в активной рабочей отталкивающей фазе (с момента проката и отталкивания лыжи) выполняют статодинамическую работу. Более детальный разбор биомеханики движений ног показал, что в момент постановки лыжи на снег, мышцы опорной ноги выполняют статическую работу при согнутых (голеностопном, коленном и тазобедренном) суставах. В дальнейшем из исходного положения осуществляется силовое динамическое отталкивание преимущественно за счет неполного разгибания ноги в коленном суставе, в данном движении в большей степени задействованы мышцы бедра. В пассивной фазе (короткой по продолжительности) в момент

подведения маховой ноги к опорной, мышцы ног на растягиваются полностью, что затрудняет процессы восстановления в ходе передвижения.

Следует добавить, что по мнению экспертов статодинамическая работа ног в активной фазе отталкивания характерна и при прохождении равнинных участков способами ООХ и ОДХр. Однако в условиях меньшего сопротивления увеличиваются углы сгибания в трех крупных суставах ног, уменьшается амплитуда движений рук за счет сокращения рычагов, стойка лыжника становится более высокая. В отличие от мышечной работы на подъеме в отталкивании ногой более активно подключаются мышцы голени. В целом добавляется скоростной компонент мышечного сокращения, в работе звеньев тела. Фаза проката на опорной лыже более длительна, что дает больше времени для восстановления мышц ног после совершения отталкивания в момент подведения маховой ноги к опорной. Ключевым фактором успешности бега коньковым ходом на равнине становится синхронность концентрированных толчковых движений в конечной фазе отталкивания всех звеньев тела одновременно, что придает оптимальный импульс лыже [Bolotin et al., 2018; Бакаев, 2015].

На спуске мышцы ног выполняют статическую работу, удерживая равновесие, а мышцы верхних конечностей и туловища отдыхают.

После завершения исследований, мы провели беседу с испытуемыми 2 группы, в результате которой выяснилось, что юные биатлонисты осведомлены об эффективности использования более скоростных ходов (ООХ и ОДХр) на равнинных участках, но накопленная усталость мышц ног возникшая в ходе пробегания подъемов не дала возможности их применить, так как ограничила способность мышц к скоростной работе. Биатлонисты отмечали возникшую утомленность мышц ног сразу же после преодоления второго подъема дистанции, что отчетливо видно из таблицы 2, после преодоления данного участка трассы в дальнейшем отставание лишь увеличивалось. Беседы проводились с квалифицированными тренерами (в количестве 15 человек), которые также указывали, что определяющем звеном в гоночной подготовленности юных биатлонистов является способность к многократному выполнению специальной анаэробной силовой работы в условиях значительных сопротивлений (в виде подъемов).

Заключение

Таким образом, данные сведения напрямую указывает на необходимость совершенствования методики силовой подготовленности, в частности специальной силовой выносливости для успешного преодоления подъемов биатлонистами в бесснежный период тренировки. Полученные нами сведения позволяют говорить о том, что напряженная в условиях сопротивления (в подъем) статодинамическая работа мышц ног субмаксимальной интенсивности лимитирует скоростно-силовой потенциал необходимый в беге на равнине и напрямую влияет в целом на соревновательный результат в гонке.

Библиография

1. Байрамов В.М., Байрамов С.В. Профессиональные стандарты в области физической культуры и спорта: контролер-распорядитель // Евразийский юридический журнал. 2018. № 1. С. 196-198.
2. Бакаев В.В. Факторы, определяющие спортивную специализацию лыжников-гонщиков // Теория и практика физической культуры. 2015. № 2. С. 40-41.
3. Болотин А.Э. Педагогическая модель физической подготовки курсантов вузов ПВО с применением нормирования тренировочной нагрузки // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 9 (115). С. 11-14.

4. Болотин А.Э. Формирование навыков организации самостоятельных аэробных тренировок у студентов вузов для успешной сдачи экзаменационной сессии // Теория и практика физической культуры. 2016. № 9. С. 12-15.
5. Ерофеев АВ. О проблеме возмещения вреда субъектами спорта, действия которых приводят к нарушениям антидопингового законодательства // Евразийский юридический журнал. 2017. № 1. С. 215-216.
6. Bolotin A.E. et al. Comparative analysis of myocardium repolarization abnormalities in female biathlon athletes with different fitness levels // Journal of Human Sport and Exercise. 2018. 13(2). P. 240-244.
7. Bolotin A.E. et al. Factors that determining the necessity for developing skills required by cadets in higher education institutions of the Aerospace Forces to organize their kettlebell self-training // Journal of Physical Education and Sport. 2016. 16(1). Art. 17. P. 102-108.
8. Bakayev V.V., Bolotin A.E. Pedagogical model of children swimming training with the use of method of substitution of hydrogenous locomotion // 8-th International scientific conference on kinesiology. 2017. P. 763-767.
9. Bakayev V.V., Bolotin A.E. Peripheral circulation indicators in veteran trail runners // Journal of Physical Therapy Science. 2017. Vol. 29 (2017). No. 6. P. 1092-1094.
10. Bolotin A.E., Bakayev V.V. Method for training of long distance runners taking into account bioenergetic types of energy provision for muscular activity // 5-th International Congress on sport sciences research and technology support. Madeira, 2017. P.126-131.
11. Bolotin A.E., Bakayev V.V. Pedagogical practice for development of coordination potential of MMA fighters and estimation of its efficiency // Journal of Human Sport and Exercise. 2017. 12(2). P. 405-413.
12. Bolotin A.E., Bakayev V.V. Response of the respiratory system of long and middle-distance runners to exercises of different types // Journal of Physical Education and Sport. 2017. 17(5). 231. P. 2214-2217.
13. Bolotin A.E., Bakayev V.V. Structure of the parameters that define the preparedness of archers for competitive struggle // Journal of Physical Education and Sport. 2017. 17(3). Art. 181. P. 1177-1779.

Features of the manifestation of power abilities and muscle working conditions in young biathletes in a competitive race

Aleksandr E. Bolotin

Doctor of Education, Professor,
Department of Theory and Methods of Physical Culture,
Institute of Physical Culture, Sports and Tourism,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
195251, 29, Politekhnikeskaya str., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: Bolotin@mail.ru

Talgat A. Sabiev

Senior Lecturer,
Department of Physical Culture,
Omsk State Technical University,
644050, 11, Mira ave., Omsk, Russian Federation;
e-mail: SagievT@yandex.ru

Lyudvig L. Tumasyan

Lecturer,
Department of Physical Training and Sports,
Krasnodar University of the Ministry of the Interior of Russia,
350005, 128, Yaroslavskaya str., Krasnodar, Russian Federation;
e-mail: TLL@yandex.ru

Abstract

The racing activity of biathletes, depending on the type of discipline, involves re-running from 3 to 5 laps of distance along a strongly intersected terrain. From the beginning of the development of sportsmanship, young biathletes compete on ski slopes, where ascents, descents and lowland sections of varying lengths and steepness replace each other and for their most effective overcoming athletes use various methods of skating. It can be said, state the authors of the paper, that the motor racing activity of young biathlete athletes is informative due to the many biomechanical movements in the skating courses and the nature of muscular work in running. The article is devoted to identifying the features of the manifestation of power abilities and muscle working modes in young biathletes in a competitive race. The studies indicate the need to improve the methods of strength training, in particular special strength endurance to successfully overcome the lifts by biathletes in the snowless training period. The information obtained suggests that the static and dynamic work of the leg muscles of submaximal intensity, which is intense under conditions of resistance (uplift), limits the speed-strength potential necessary for running on the plain and directly affects the overall competitive result in the race.

For citation

Bolotin A.E., Sabiev T.A., Tumasyan L.L. (2019) Osobennosti proyavleniya silovykh sposobnostei i rezhimov raboty myshts u yunykh biatlonistov v usloviyakh sorevnovatel'noi gonki [Features of the manifestation of power abilities and muscle working conditions in young biathletes in a competitive race]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 148-159. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.016

Keywords

Physical readiness indicators, young biathletes, strength abilities, strength endurance, physical fitness equipment.

References

1. Bairamov V.M., Bairamov S.V. (2018) Professional'nye standarty v oblasti fizicheskoi kul'tury i sporta: kontroler-rasporiaditel' [Professional standards in the field of physical culture and sports: controller-manager]. *Evrasiiskii yuridicheskii zhurnal* [Eurasian Law Journal], 1, pp. 196-198.
2. Bakaev V.V. (2015) Faktory, opredelyayushchie sportivnyuyu spetsializatsiyu lyzhnikov-gonshchikov [Factors determining the sports specialization of skiers-racers]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and Practice of Physical Culture], 2, pp. 40-41.
3. Bakayev V.V., Bolotin A.E. (2017) Pedagogical model of children swimming training with the use of method of substitution of hydrogenous locomotion. In: *8-th International scientific conference on kinesiology*.
4. Bakayev V.V., Bolotin A.E. (2017) Peripheral circulation indicators in veteran trail runners. *Journal of Physical Therapy Science*, 29, 6, pp. 1092-1094.
5. Bolotin A.E. (2014) Pedagogicheskaya model' fizicheskoi podgotovki kursantov vuzov PVO s primeneniem normirovaniya trenirovochnoi nagruzki [The pedagogical model of physical training of cadets of air defense universities using standardization of the training load]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 9 (115), pp. 11-14.
6. Bolotin A.E. (2016) Formirovanie navykov organizatsii samostoyatel'nykh aerobnykh trenirovok u studentov vuzov dlya uspekhnoi sdachi ekzamenatsionnoi sessii [Formation of the skills of organizing independent aerobic training for university students to successfully pass the examination session]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and Practice of Physical Culture.], 9, pp. 12-15.
7. Bolotin A.E., Bakayev V.V. (2017) Method for training of long distance runners taking into account bioenergetic types of energy provision for muscular activity. In: *5-th International Congress on sport sciences research and technology support*. Madeira.
8. Bolotin A.E., Bakayev V.V. (2017) Pedagogical practice for development of coordination potential of MMA fighters and

-
- estimation of its efficiency. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(2), pp. 405-413.
9. Bolotin A.E., Bakayev V.V. (2017) Response of the respiratory system of long and middle-distance runners to exercises of different types. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(5), 231, pp. 2214-2217.
10. Bolotin A.E., Bakayev V.V. (2017) Structure of the parameters that define the preparedness of archers for competitive struggle. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 181, pp. 1177-1779.
11. Bolotin A.E. et al. (2018) Comparative analysis of myocardium repolarization abnormalities in female biathlon athletes with different fitness levels. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(2), pp. 240-244.
12. Bolotin A.E. et al. (2016) Factors that determining the necessity for developing skills required by cadets in higher education institutions of the Aerospace Forces to organize their kettlebell self-training. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 17, pp. 102-108.
13. Erofeev AV. (2017) O probleme vozmeshcheniya vreda sub"ektami sporta, deistviya kotorykh privodyat k narusheniyam antidopingovogo zakonodatel'stva [On the problem of compensation for harm by sports entities whose actions lead to violations of anti-doping legislation]. *Evrasiiskii yuridicheskii zhurnal* [Eurasian Law Journal], 1, pp. 215-216.

УДК 378**Вопросы изучения страноведческих реалий на примере художественной литературы на английском языке при подготовке специалистов в сфере рекламы и связи с общественностью****Романенко Олеся Викторовна**

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Оренбургский филиал,
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики,
460022, Российская Федерация, Оренбург, ул. Пролетарская/Юркина, 249/76;
e-mail: romanenko.olesya@mail.ru

Алятина Анна Геннадьевна

Кандидат исторических наук,
доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Оренбургский филиал,
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики,
460022, Российская Федерация, Оренбург, ул. Пролетарская/Юркина, 249/76;
e-mail: annaaliatina@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению вопроса об изучении страноведческих реалий на примере художественного произведения англоязычного автора Марка Серасини «Золушка» (Marc Cerasini, *Cinderella Man*). В работе представлены творческие упражнения, направленные на развитие дивергентного мышления студентов, углубление страноведческих знаний, получение научного и практического результатов. Выбор рабочей группы пал на направление подготовки «Реклама и связи с общественностью», поскольку студенты данного направления напрямую связаны с международным сотрудничеством, с носителями языка из других стран, в частности с англичанами. А данная сфера требует от специалистов не только умений коммуникативного характера, способности грамотно организовать и осуществить деловое и межличностное общение, но и хорошего знания иностранного языка, адекватного восприятия социально-культурной среды оппонента.

Для цитирования в научных исследованиях

Романенко О.В., Алятина А.Г. Вопросы изучения страноведческих реалий на примере художественной литературы на английском языке при подготовке специалистов в сфере рекламы и связи с общественностью // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 160-166. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.017

Ключевые слова

Коммуникативный навык, социально-культурная среда, страноведческие реалии, художественное произведение, творческие задания.

Введение

Направление подготовки «Реклама и связи с общественностью» является относительно новым в системе российского образования. Специалисты в данной сфере должны обладать коммуникативными навыками, умением взаимодействовать с людьми. Кроме того, эта сфера является одной из перспективных специальностей в современном обществе. Данная тенденция является актуальной в связи со стремительным развитием международного сотрудничества, требующего от специалистов не только умения коммуникативного характера, способности грамотно организовать и осуществить деловое и межличностное общение, но и хорошего знания иностранного языка и адекватного восприятия социально-культурной среды.

Иностранный язык – инструмент общения и один из способов ознакомления с чужой культурой и обычаями. Художественная литература, написанная на иностранном языке, предоставляет уникальную возможность окунуться с головой и мыслями в эту культуру, почувствовать сердцем особенности того или иного исторического периода. Данный аспект является актуальным при чтении художественного произведения, поскольку при написании его писатель не только создает всякого рода персонажи и описывает их чувства и переживания, но и передает культурно-историческую атмосферу страны изучаемого языка. Поэтому студенты, читая книгу на иностранном языке, не только повторяют и закрепляют лексику и грамматические структуры в художественном облике, но и знакомятся с эпохой, историческими моментами, реалиями той или иной страны. Несомненно, получение студентами со страниц художественного произведения страноведческих сведений об этих странах, обычаях и традициях народов, особенностях их поведения и принятых стандартах является ценным багажом знаний.

Основная часть

Целями работы над страноведческими реалиями во время чтения художественной литературы на иностранном языке являются развитие личности обучающегося, формирование у него речевой и читательской культуры, коммуникативной и литературной компетентностей [Сойникова, 2008, 114]. Формирование образованного человека, личности, способной реализовываться в многообразии современного мира, самостоятельно приобретать знания и пополнять их в течение всей жизни, предполагает высокий уровень языковой, речевой, коммуникативной культур.

При планировании практических (аудиторных) занятий с извлечением страноведческой информации перед учителем стоит главная задача – обратить внимание студентов на обстановку, характеризующую ту или иную страну, особенности быта, социальное устройство, общественные проблемы того или иного общества.

В качестве примера работы над страноведческими реалиями можно предложить художественное произведение современной литературы М. Серасини «Золушка» (Marc Cerasini, *Cinderella Man*). Данное произведение является ярким примером для работы со страноведческим материалом в силу социальных проблем, царящих в период развития описанного исторического действия (США, 1928-1929 гг.) и особенностей взаимоотношений главных героев и государства.

В начале работы над данным произведением студентам предлагается подискутировать над предлагаемым сюжетом книги и поговорить о времени, которое описывается в произведении. Преподаватель предлагает творчески подготовить к следующему занятию сообщение о периоде

времени, который описывается в произведении: Нью-Йорк 1928 г. – «черный вторник» 1929 г. Данный вопрос требует тщательного изучения в истории США, поскольку с этим периодом времени связаны жизненные изменения главного героя произведения и близких ему людей.

«Черный вторник» (29 октября 1929 г.) является историческим моментом падения фондового рынка США, повлекшим за собой крах американской экономики в целом, безработицу по всей стране и депрессионное состояние людей. Данный исторический период имеет прямое отражение на страницах этой книги. Целесообразным является задание проштудировать определенные главы произведения в поисках описательного доказательства всего ужаса того времени (например: *In the 1930s, some people with no money lived in New York's Central Park. What was the life like for them?*).

Таким образом, студенты при чтении данного произведения проникают в чужую среду с помощью собственных страхов и переживаний. Благодаря подробному описанию особенностей того ужасного времени и поиска их на страницах произведения, у студентов складывается яркая картина адекватного понимания национальных политических и культурно-бытовых особенностей общества того периода времени.

Поскольку данное произведение об известном спортсмене и о боксе, то такие упражнения, как работа с Интернетом и с другими информационными источниками с целью поискового запроса той или иной информации, являются творческими заданиями для студентов, формирующими навыки самостоятельной работы. Предтекстовыми упражнениями для студентов могут быть следующие вопросы, требующие развернутого ответа.

1. *Who is or was your country's greatest boxer?*
2. *Who is or was the greatest heavyweight champion in the history of boxing? Why?*
3. *In your opinion, how many rounds should there be in an amateur boxing fight? How many should there be in a professional fight? Why?*
4. *If a boxer is being hit often and is not throwing any punches back, should the referee always stop the fight? Why (not)?*
5. *When is the last time you heard people booing? Why were they booing?*

При обсуждении этого произведения возможно предложить студентам дискуссии по поводу спортивных матчей главного героя в боксе. На протяжении всего произведения на спортивной арене фигурируют такие имена, как Таффи Гриффитс, Майк Вилсон, Корн Гриффин, Макс Баер, Примо Камера, Джоэ Доуис и др. Поскольку данное произведение написано на основе реальных событий и перечисленные выше имена являлись (являются) известными личностями в американском спорте, актуальным творческим заданием для обучающихся будет информационный поиск данных спортивных знаменитостей и их достижений в спорте.

Ценная страноведческая информация, связанная с реальными событиями главного героя и особенностями исторического периода того времени, содержится во введении самой книги «Cinderella Man». Там студенты узнают о бурном экономическом и промышленном развитии Нью-Йорка (США) в началах 1920-х гг.: в тот год Нью-Йорк являлся красивым городом с богатой инфраструктурой. Президент тех лет Хэрберт Хувер (Herbert Hoover) был уверен, что это время не закончится. Но он ошибся. В октябре 1929 г. рухнула экономическая система США: банки закрылись, большинство людей потеряли свои деньги, миллионы граждан лишились своих рабочих мест и домов. Причиной тому, по мнению историков и политиков, стал именно быстрый подъем экономики в началах 1920-х гг. После прочтения вводной информации студентам можно предложить вопросы на обсуждение.

1. *What caused hard times in the U.S. in the 1930s?*
2. *How was Jim Braddock like millions of other unlucky Americans?*

История Джима Брэджока олицетворяет реальную историю большинства американцев. В 1920 г. он зарабатывал много денег, будучи успешным боксером, его семья была очень обеспеченной. И в 1929 г. (как и многие американцы) он потерял все свои деньги, потерпел неудачу в спорте (получил перелом руки), когда проиграл решающий бой. Второй его спортивный подъем, описывающийся в книге, является одной из шумевших великих историй в боксе, которую хорошо знали американцы и писатель, сторонник бокса Клифф Холлингсворт (Cliff Hollingsworth). Подумав о том, что из этого сюжета можно снять отличный фильм, он обратился в 1994 г. к сыновьям Джима Брэджока. Они рассказали, что в те ужасные для США времена их отец был национальным героем, но сейчас о нем почти никто не вспоминает. К. Холлингсворт решил изменить эту ситуацию – напомнить людям о национальном герое.

Актер Рассел Кроу (Russell Crowe) заинтересовался этой историей. Жену Джима сыграла актриса Рене Зеллвегер (Renee Zellweger). История воплощения национальной истории в фильм тоже интересна по сюжету. Актер Рассел Кроу после своего последнего фильма сильно поправился и весил 103 кг, в то время как тяжелоатлет Джим Брэджок весил 81 кг. Поэтому Расселу Кроу необходимо было сильно похудеть: он часами занимался плаванием, бегом, катанием на велосипеде, лазанием по горам. Он познал искусство бокса. Актер занимался с известным тренером Анджело Данди (Angelo Dandee), который работал с такими шумевшими в истории спорта именами, как Сахарный Рэй Леонард (Sugar Ray Leonard), Майк Тайсон (Mike Tyson), Мухаммед Али (Muhammad Ali). Тренер научил актера бороться так, как это делал Джим Брэджок. Актер Рассел Кроу не боялся боли: его нокаутировали несколько раз, ему разбивали и выбивали зубы. После ознакомления со столь подробным сюжетом перерождения реальной истории в фильм студентам можно предложить вопросы на обсуждение.

1. *Why did actor Russell Crowe want to play Braddock?*
2. *How did Crowe train for the film?*

Работа над страноведческими реалиями подразумевает не только активное выполнение творческих познавательных заданий, но и анализ художественных текстов, создание проектов. В качестве самостоятельной работы может быть представлено задание по поиску и обработке отрывков на определенную тематику. Поскольку данное произведение про спорт, спортивные достижения и поединки главного героя Джима Брэджока с другими спортсменами (боксерами), в качестве задания можно предложить студентам найти и выписать из текста лексические единицы по тематике «Спорт».

Студенты также могут находить отрывки, которые наиболее ярко характеризуют изучаемый страноведческий материал, тренировать выразительное чтение отрывков, выполнять художественный перевод, проводить сопоставительный анализ событий.

Важным элементом в работе над страноведческим материалом могут быть анализ и сопоставление образа жизни собственного народа и народа другой страны, сравнение в развитии государств, языков, культур, ментальности, а также самостоятельное проектирование исследовательской работы, способствующей формированию системы личностных ценностей, мировоззренческой позиции. Поскольку целью любого проекта, любой научно-исследовательской работы является практический результат, полученный студентом в конечном выходе, целями страноведческой исследовательской работы являются углубление страноведческих знаний, получение научного или практического результатов, обнародование новых и распространение уже известных страноведческих знаний.

Огромный вклад в развитие творческих способностей студентов вносит задание на «проблемную» формулировку вопроса, помогающее студентам творчески применить полученные в ходе работы над тем или иным абзацем знания, а не просто найти ответ на вопрос

и выписать его. В подобном задании задействовано дивергентное мышление, которое применяется обычно для решения проблем и задач и заключается в поиске различных решений одной проблемы [Гилфорд, 1965]. Примерами подобного творческого задания могут послужить следующие «проблемные» вопросы.

- 1) *Jim's next fight is described as "an embarrassment." Why, do you think?*
- 2) *How has life changed for Jim and his family since 1928? Make a list and compare it with the lists of other students.*
- 3) *Jimmy goes back to Madison Square Garden, but not as a boxer. Why do you think he goes there? Think of some possible reasons.*
- 4) *The writer includes a description of the fight between Max Baer and Primo Carnera. Why? What effect does this scene have? Discuss your opinion with another student.*
- 5) *How is Jim Braddock's attitude to boxing different in 1935 than it was in 1928? Explain your answer.*

Дополнительными заданиями, способствующими формированию дивергентного мышления, творческого потенциала обучающихся, могут быть следующие задания.

- 1) *You are Sporty Lewis. Write about the Braddock-Baer fight for your newspaper.*
- 2) *You are making the movie of the Cinderella Man. Write a scene when Jim first sees Mae and the children after winning the title.*
- 3) *You write about books for a magazine. Write about the Cinderella Man, telling your readers why they should – or shouldn't – read the book.*
- 4) *You are a sports reporter for the radio and you are going to interview the heavyweight champion of the world, Jim Braddock, before his fight with Joe Louis. Write a list of the ten questions you would most like to ask.*
- 5) *Professional boxers have to be very fit. Write a weekly exercise program for a boxer or for yourself.*

Интересным заданием для студентов является составление портрета исторической личности с ссылками на художественное произведение. Поскольку все персонажи произведения – реальные личности, одним из предложенных заданий может быть составление словесного описания характеров героев с опорой на их слова и действия из произведения: *Write a character description of one of these people: Jim Braddock, Mae Braddock, Joe Gould, Mike Wilson, Max Baer (support your description with examples of the person's words or actions).*

Самостоятельным домашним заданием страноведческого характера после прочтения книги может стать письменное описание образа жизни бедных американцев в начале 1930-х гг., документально подтвержденного на страницах произведения: *What does this book tell you about life in the United States in the early 1930s? Write a description of what life was like for many poor Americans at that time. (Include examples from the Cinderella Man).*

Заключение

При чтении художественного произведения на иностранном языке у студентов не только совершенствуются лингвистические знания, но и формируется творческий подход: они находят максимальное количество информации о каждом внеязыковом факте в лингвострановедческих словарях, энциклопедиях, справочниках, посвященных культуре англоязычных стран, и связывают полученную информацию с героем, сюжетом произведения. Только тщательное изучение лингвострановедческой информации в рамках конкретного текста поможет учащимся ощутить неповторимое своеобразие иной языковой и культурной картины мира.

Кроме того, задания творческого плана на занятиях по иностранному языку отличаются особой значимостью: они позволяют выявить критерии и показатели уровня сформированности творческих способностей студентов, способствуют развитию взаимодействия субъектов, учат нестандартно мыслить, используя при этом полученную информацию.

Библиография

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.
2. Сойникова Т.А. Учебная дискуссия как метод обучения // Материалы V Международной научно-методической конференции «Методика преподавания в заочном вузе». Курск, 2008. С. 114-115.
3. Cerasini M. Cinderella man. Penguin Readers, 2008. 88 p.

Issues of studying national realities by using works of English-language fiction in the training of specialists in the field of advertising and public relations

Olesya V. Romanenko

PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of humanities and socioeconomic disciplines,
Orenburg branch,
Volga State University of Telecommunications and Informatics,
460022, 249/76 Proletarskaya/Yurkina st., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: romanenko.olesya@mail.ru

Anna G. Alyatina

PhD in History,
Associate Professor at the Department of humanities and socioeconomic disciplines,
Orenburg branch,
Volga State University of Telecommunications and Informatics,
460022, 249/76 Proletarskaya/Yurkina st., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: annaaliatina@mail.ru

Abstract

The article is devoted to studying national realities by using works of English-language fiction in the training of specialists in the field of advertising and public relations. It uses the Cinderella Man by Marc Cerasini as an example. The paper makes an attempt to describe the organisation of work with English-language fiction and demonstrates various tasks that can be performed by students. The authors of the article present a number of creative exercises aimed at developing students' divergent thinking, deepening country-specific knowledge, obtaining scientific and practical results during English classes in a higher education institution. They use their own experience of teaching the English language to students that have chosen the area of study "Advertising and Public Relations" (Orenburg branch of the Volga State University of Telecommunications and Informatics, Orenburg, the Russian Federation) because the activities of

specialists in this area are directly related to international cooperation with native speakers from other countries, particularly with people from England. And this area requires from specialists not only communicative skills, the ability to competently organise and carry out business and interpersonal communication, but also a good command of a foreign language, e. g. English, and adequate perception of an interlocutor's sociocultural environment.

For citation

Romanenko O.V., Alyatina A.G. (2019) Voprosy izucheniya stranovedcheskikh realii na primere khudozhestvennoi literatury na angliiskom yazyke pri podgotovke spetsialistov v sfere reklamy i svyazi s obshchestvennost'yu [Issues of studying national realities by using works of English-language fiction in the training of specialists in the field of advertising and public relations]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 160-166. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.017

Keywords

Communication skills, sociocultural environment, national realities, work of fiction, creative tasks.

References

1. Cerasini M. (2008) *Cinderella man*. Penguin Readers.
2. Guilford J. (1959) Three faces of intellect. *American psychologist*, 14 (8), pp. 469-479. (Russ. ed.: Guilford J. (1965) Tri storony intellekta. In: *Psikhologiya myshleniya* [The psychology of thinking]. Moscow: Progress Publ.)
3. Soinikova T.A. (2008) Uchebnaya diskussiya kak metod obucheniya [Class discussion as a teaching method]. *Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii "Metodika prepodavaniya v zaочnom vuze"* [Proc. 5th Int. Conf. "Techniques for teaching in correspondence education institutions"]. Kursk, pp. 114-115.

УДК: 372.881.161.1**Представление русской наречно-предложной бифункциональности в
иностранной аудитории (система упражнений)****Панков Федор Иванович**Доктор филологических наук
профессоркафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как
иностранногоМосковский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1;
e-mail pankovf@mail.ru**Патаракина Евгения Олеговна**

преподаватель

кафедра русского языка для иностранных учащихся
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1;
e-mail e.patarakina@gmail.com**Аннотация**

В статье рассматривается специфика представления бифункциональных наречно-предложных единиц в курсе русского языка как иностранного (РКИ). Особое внимание уделяется практической стороне вопроса, а именно авторской разработке системы упражнений и заданий (СУЗ), направленных на освоение учащимися данного языкового материала. Предлагается классификация типов упражнений, составляющих методическую систему представления наречно-предложных единиц в иностранной аудитории. Актуальность исследования обусловлена недостаточно детальным рассмотрением явления бифункциональности в пособиях по РКИ, а также необходимостью профилактики отрицательной интерференции (влияния родного языка учащихся), приводящей к ошибкам в употреблении наречно-предложных единиц. Новизна исследования заключается в системном лингводидактическом анализе бифункциональных единиц с учётом особенностей их использования в речи, а также в подготовке конкретных практических заданий. СУЗ позволяет учащимся последовательно освоить этапы знакомства с рассматриваемыми единицами, восприятие различных случаев их употребления, тренирует определение категориального статуса спорных слов, а также развивает репродуктивные и продуктивные навыки учащихся. Представленные в статье методические материалы предназначены в первую очередь для учащихся-филологов различных уровней владения русским языком и могут быть использованы как в национальных, так и в смешанных группах.

Для цитирования в научных исследованиях

Панков Ф.И. Патаракина Е.О. Представление русской наречно-предложной бифункциональности в иноязычной аудитории (система упражнений) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 167-178. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.018

Ключевые слова

Наречия; предлоги; бифункциональность; русский язык как иностранный; система упражнений и заданий.

Введение

В современном русском языке имеются лексические единицы, которые в зависимости от тех или иных объективных и субъективных факторов способны реализоваться лексико-семантическими вариантами (ЛСВ) с различным категориальным (то есть грамматическим, частеречным) статусом. Это, например, наречия и частицы (*Сделай это про¹сто* – *Просто сде¹лай это*)¹, компаративы и частицы (*Пиши лу¹чше* – *Лучше пиши*)¹, наречия и существительные (*смотреть вдаль* – *смотреть в даль моря*)² и др. Подобные словоформы принято называть полифункциональными [Брызгунова 1997]. Частным случаем полифункциональности словоформ является бифункциональность наречий и предлогов: *Посмотрите вокруг* – *Посмотрите вокруг себя*; *Давайте поговорим после* – *Давайте поговорим после урока* [Панков 2005, 2008, 2009].

Основные морфологические и семантические свойства рассматриваемых лексических единиц, на первый взгляд, хорошо известны, тем не менее и в грамматиках, и в словарях наблюдается разногласие в определении категориального статуса подобных слов. Приведём только один пример. Так, в «Новом словаре русского языка», а также в «Толковом словаре служебных частей речи русского языка» Т.Ф. Ефремовой грамматическая характеристика лексемы *безотносительно* ограничивается указанием на то, что это наречие [Ефремова 2001, I: 80; 2004: 50]. Однако мы наблюдаем, что, управляя падежной формой существительного, данная словоформа регулярно употребляется как предлог: *безотносительно к чему, безотносительно чего: Это вступление его сразу задело, потому что главное было вовсе не то, что он её любил. Она была прекрасна безотносительно к нему* (Ю. Трифонов)³; *Моя жалость к жене Мухина, отраженная в ее ко мне жалости, вновь откликлась во мне жалостью ко мне самому, но безотносительно Мухина* (С. Носов). Возможность управления, кстати, отражена и в толковании лексемы в названных словарях: «*независимо от чего*» [Ефремова 2001, I: 80; 2004: 50]. Поэтому отнесение словоформы *безотносительно* к наречиям представляется по крайней

1 При интонационной транскрипции авторы учитывали концепцию Е.А. Брызгуновой.

2 Орфография и пунктуация в языке являются в некоторой степени субъективными разделами лингвистики, так как носят во многом конвенциональный характер. Только в орфографии и пунктуации возможно принятие или непринятие каких-то реформ. Поэтому слитное, дефисное или раздельное написание лексических единиц не может считаться операциональным методом верификации категориального статуса слова. Скорее наоборот, грамматические характеристики лексем способны повлиять на их орфографическое оформление.

3 Материал представленных в статье примеров собран на базе Национального корпуса русского языка (НКРЯ), а также электронных поисковых систем google.com и yandex.ru.

мере нелогичным. Мало того, даже функционируя самостоятельно, вне сочетаний с существительным, это слово выступает как предлог с нулевой формой анафорического имени или его субститута (например, местоимения): *Он постоянно в движении – безотносительно, без сравнений*. Ср. возможный исходный вариант: *Он постоянно в движении – безотносительно к чему бы то ни было, без сравнений*.

Если для носителей русского языка довольно сложно само определение категориального статуса полифункциональных лексем в целом и бифункциональных наречий/предлогов в частности, то для иностранных учащихся трудности вызывает также употребление рассматриваемых единиц в речи. Предлагаемые упражнения адресованы в первую очередь студентам-филологам.

Понятие функционально-грамматического поля

Для анализа наречно-предложной бифункциональности как частного случая полифункциональности языковых единиц необходимо использовать понятие функционально-грамматического поля (ФГП), введённое М.В. Всеволодовой по отношению к предлогам и предложным единицам русского языка [Всеволодова 2009]. Позднее оно было применено и к категории русского наречия [Панков 2008]. ФГП, как и функционально-семантическое поле [Бондарко 1987], имеет диффузную устроенность с ядром (центром) и периферией, однако общим признаком единиц в рамках ФГП является не семантическое, а грамматическое единство. В ядре ФГП представлены единицы, в большей мере и полноте обладающие определённым грамматическими характеристиками, а на его периферии – лексемы, в которых эти свойства выражены слабее.

Так, в центре ФГП наречия или предлога находятся единицы, наиболее полно обладающие собственно адвербиальными или предложными свойствами. На периферии этих полей, в свою очередь, имеются лексемы, совмещающие в себе признаки как наречия или предлога, так и других частей речи, то есть способные в разных контекстах играть роль единиц, относящихся к разным категориальным классам⁴.

Бифункциональные наречно-предложные единицы

По мере отдаления от ядра ФГП, в приядерной зоне, и особенно в ближней и дальней периферии, встречаются лексемы, находящиеся на пересечении разных ФГП. Бифункциональные наречно-предложные единицы относятся именно к таким словам, входящим одновременно в ФГП предлога и наречия. Так, слово *вокруг* в одних случаях способно выполнять функцию наречия (1), а в других – предлога (2), так как та же лексема управляет формой родительного падежа существительного:

(1) *Две недели – одни тренировки. И ничего, кроме гор **вокруг**. Ни отвлечься, ни расслабиться.*

(2) *Главное место в переговорах заняла ситуация **вокруг** Ирака.*

Подобные случаи бифункциональности наречий и предлогов встречаются и в других

⁴ О понятии категориального класса слов (ККС) см. [Всеволодова 2000, 2017; Панков 2008].

языках: южно-славянских, в частности сербском [Патаракина 2015, 2016а], а также западно-славянских, например в словацком [Патаракина 2016б]. Параллели в грамматическом устройстве различных языков приводят как к возможному облегчению процесса изучения языка для студентов-иностранцев, так и к некоторым трудностям, отрицательному переносу при наличии соответствующих различий между родным и изучаемым языками.

Наречие как конкретизатор предлога.

Анализ языкового материала показал, что, вопреки общепринятому мнению, наречие способно включаться в состав предлога в качестве конкретизатора – семантически обусловленного компонента [Всеволодова 2010]. Это, например, слова *вплоть* и *зadолго* в предлогах *вплоть до*, *zadолго до*. Предлог *до*, таким образом, может употребляться с дополнительным компонентом, обусловленным не грамматически, а семантически.

В роли конкретизатора могут выступать слова разных категориальных классов: наречие (*zadолго до свадьбы*), местоимение (*в этом качестве*), имя прилагательное (*в полном соответствии с правилами*, *в опасной близости от места взрыва*), компаратив (*ближе к ночи*).

Обычно, с точки зрения произносительных особенностей, конкретизатор не несёт центра ИК и играет роль парентезы, атонической темы или ремы⁵.

Наречные конкретизаторы предлога классифицируются по особенностям функционирования и по семантике. По особенностям функционирования конкретизаторы разделяют на свободные (типа *почти*) и связанные (типа *вплоть*):

1) свободный конкретизатор способен употребляться и без предлога, с другими словоформами: *почти до сорока лет* (ср.: *почти сорок*, *почти студент*, *почти написал*);

2) связанный конкретизатор вне сочетания с предлогом не употребляется: *вплоть до пенсии*, *незадолго перед войной*, *аккурат после аттестации*.

По семантике различаются также качественные и количественные конкретизаторы:

1) качественные помогают выразить определённую качественную характеристику действия: а) образа действия: *в обнимку* (с кем), *наедине* (с кем); б) комитативные: *вместе* (с кем), *совместно* (с кем), *вкyпе* (с кем); в) сравнительные: *наравне* (с кем);

2) количественные выражают не качественный, а количественный признак действия: а) темпоральные *zadолго* (до кого, до чего), *незадолго* (до, перед чем), *вскоре* (после чего), *одновременно* (с кем, с чем), *вдогонку* (за кем, за чем), *сразу* (же) (за кем, за чем), *сразу* (же) (после кого, после чего), *тотчас* (же) (после кого, после чего); б) локативные: *близко* (к кому, к чему; от кого, от чего), *вдогонку* (за кем), *слева* (от кого, от чего), *справа* (от кого, от чего), *сбоку* (от кого, от чего), *сверху* (от кого, от чего), *впритык* (к чему), *вровень* (с чем), *вплотную* (к чему), *вне* (за чем).

По семантике различаются также конкретизаторы-векторы, конкретизаторы-скаляры, а также авторизационные конкретизаторы:

1) конкретизатор-вектор указывает направление действия признака: *справа от*, *слева от*, *сверху от* и др.;

2) конкретизатор-скаляр указывает отрезок как сферу действия признака: *непосредственно*

5 О коммуникативных ролях словоформ см. [Всеволодова, Панков 2008].

перед, сразу после, вплоть до и др.;

3) авторизационные конкретизаторы указывают отношение говорящего к сказанному: *сразу же* (после кого, после чего), *тотчас же* (после кого, после чего) и др. [Всеволодова 2010; Панков 2009].

Исходя из всего вышесказанного, мы посчитали целесообразным и актуальным разработать систему упражнений и заданий (СУЗ), посвящённых представлению русской наречно-предложной бифункциональности в иноязычной аудитории. Описанная ниже СУЗ охватывает единицы, включенные в лексический минимум разных уровней владения русским языком, и может использоваться на разных этапах обучения [Лексический минимум 2011а, 2011б, 2011в, 2012].

Упражнения, знакомящие учащихся с бифункциональными единицами

В качестве заданий, развивающих восприятие учащимися лексем с неоднозначным употреблением, то есть бифункциональных, используются упражнения, предполагающие чтение про себя или вслух учащимися предложений-примеров, а также определение частеречной принадлежности выделенных слов. Материал упражнений сознательно не был разделен в соответствии с этапами обучения, так как освоение конкретной лексики зависит от особенностей программы и группы учащихся, в то время как целью авторов статьи было разработать методические основы представления бифункциональных наречно-предложных единиц в иноязычной аудитории.

Первое упражнение носит рецептивный характер и направлено на знакомство учащихся с возможным наречным и предложным употреблением бифункциональных единиц типа *раньше, после, впереди*.

Упражнение 1. Прочитайте предложения, обращая внимание на значение выделенных слов. Изучите комментарий к каждому из примеров.

I. Раньше

1. Я бы поступил иначе, если бы узнал эти новости **раньше** (наречие).

Комментарий: слово *раньше* здесь является наречием (в данном случае темпоральным, или наречием времени), так как обозначает признак действия (занимает синтаксическую позицию при глаголе *узнать*) и способно употребляться в качестве ответа на вопрос (в данном случае *когда?*).

2. Мой друг всегда приходит на занятия **раньше** срока (предлог).

Комментарий: в этом предложении *раньше* является предлогом, так как управляет формой падежа (в данном случае родительного) существительного *срок*: **раньше** (чего?) *срока* – в составе именной темпоральной группы (предложно-падежной формы) *раньше срока*. Возможность или невозможность задать от предлога падежный вопрос представляет собой операциональный метод верификации (то есть способ проверки) частеречной принадлежности спорной (бифункциональной) лексемы.

II. После

1. Сейчас я занят, лучше поговорим обо всём **после** (наречие).

Комментарий: здесь слово *после* является наречием времени (или темпоральным наречием), оно способно употребляться в качестве ответа на вопрос (в данном случае *когда?*) и занимает синтаксическую позицию при глаголе *поговорить*.

2. **После** экзамена всегда чувствуешь усталость (предлог).

Комментарий: в этом предложении *после* является предлогом, так как управляет формой падежа (в данном случае родительного) существительного *экзамен*: **после** (чего?) экзамена.

III. Впереди

1. Мы так долго шли, что к моменту, когда **впереди** показался мой дом, все уже устали (наречие).

Комментарий: здесь слово *впереди* функционирует как локативное (пространственное) наречие, способно употребляться в качестве ответа на вопрос (в данном случае *где?*) и занимает синтаксическую позицию при глаголе *показаться*.

2. **Впереди** меня шёл высокий человек в синей шапке (предлог).

Комментарий: в этом предложении *впереди* является предлогом, так как управляет формой падежа (в данном случае родительного) личного местоимения *я*: **впереди** (кого?) меня.

Следующее упражнение предполагает чтение учащимися (вслух или про себя) предложений с бифункциональными единицами, а также самостоятельное определение ими частеречного статуса данных единиц в каждом конкретном случае.

Упражнение 2. Прочитайте предложения, определите значение выделенных слов и назовите часть речи, к которой они относятся.

Образец: Если я уйду спать **раньше** тебя, я не усну. Здесь слово *раньше* выражает значение времени и является предлогом, так как управляет формой родительного падежа местоимения *ты*: **раньше** (кого?) тебя.

Раньше было другое время. В этом предложении *раньше* является наречием времени, так как способно употребляться в качестве ответа на вопрос (в данном случае *когда?*) и занимает приглагольную позицию.

I. Раньше

1. Если я уйду спать **раньше** тебя, я не усну. 2. **Раньше** было другое время. 3. Станции метро после ремонта открыли **раньше** назначенной даты.

II. После

1. С тобой поговорим **после**. 2. Какое государство нанесло поражение монголам **после** событий, обозначенных на схеме стрелками? 3. Мы можем встретиться **после** школы, если ты хочешь об этом поговорить.

III. Впереди

1. Далеко **впереди** виднелась зелёная полоска земли. 2. Он увидел **впереди** мерцающий свет и пошёл быстрее. 3. **Впереди** нас шёл охотник с фоторужьём, а рядом с ним бежала его собачка.

IV. Вокруг

1. В этот момент мне было неважно, что происходит **вокруг** меня. 2. **Вокруг** дома росли кусты сирени. 3. Я замолчала и огляделась **вокруг**, оценивая обстановку.

V. Кругом

1. В какой-то степени наша семья была к этому готова, видя, что творится **кругом**. 2. Юрий Борисович смог наконец посмотреть **кругом** достаточно трезвыми глазами. 3. Над вами, **кругом** вас – всюду туман.

В последующих упражнениях вводится понятие наречного конкретизатора предлога

[Всеволодова 2010], а также приводится операционный метод определения свободных и связанных конкретизаторов.

Упражнение 3. Прочитайте предложения, обращая внимание на употребление выделенных слов. Изучите комментарий к каждому из примеров.

I. Вместе – вместе с

1. *Давай сегодня попробуем это сделать **вместе**?*

Комментарий: в этом предложении *вместе* является наречием и занимает характерную для этого наречия позицию в конце предложения.

2. **Вместе** с вами у меня всё получится!

Комментарий: здесь *вместе* является частью предложной единицы *вместе с*, входя в её состав как наречный конкретизатор. *Вместе* – это свободный конкретизатор, способный к самостоятельному употреблению без предлога, его возможно опустить (удалить из предложения) без потери грамматической и семантической полноты: *С вами у меня всё получится!*

II. Рядом – рядом с

1. *Две пятёрки встали **рядом** — получился юбилей.*

Комментарий: в этом предложении *рядом* является локативным наречием.

2. *Когда я росла, **рядом со** мной не было отца, который мог бы мне помочь.*

Комментарий: здесь *рядом* является частью предложной единицы *рядом с*, входя в её состав как наречный конкретизатор. В данном случае *рядом* – это свободный конкретизатор, способный к самостоятельному употреблению без предлога, его возможно опустить потери грамматической и семантической полноты предложения: *Когда я росла, со мной не было отца, который мог бы мне помочь.*

III. Близко – близко к

1. *Не останавливаясь, наша цель уже **близко**.*

Комментарий: в этом предложении *близко* является локативным наречием и занимает характерную для этого наречия позицию в конце предложения.

2. *До шести часов никто **близко** к зданию не подходил.*

Комментарий: здесь *близко* является частью предложной единицы *близко к*, входя в её состав как наречный конкретизатор. В данном случае *близко* – это свободный конкретизатор, способный к самостоятельному употреблению без предлога. Его можно опустить без потери грамматической правильности и семантической полноты предложения: *До шести часов никто к зданию не подходил.*

3. *Я живу **близко к** университету, мне будет нетрудно заехать завтра утром.*

Комментарий: в этом предложении *близко к* целиком является предлогом без конкретизатора, так как *близко* невозможно удалить из предложения, ср.: **Я живу к университету, мне будет нетрудно заехать завтра утром.*

IV. Далеко – далеко от

1. *Когда собираешься **далеко** ехать, нужно хорошо подготовиться.*

Комментарий: здесь *далеко* является локативным наречием.

2. *Я так хотела поехать, что согласилась уехать **далеко** от тебя.*

Комментарий: в этом предложении *далеко* является частью предложной единицы *далеко от*, входя в её состав как наречный конкретизатор. В данном случае *далеко* – это свободный

конкретизатор, способный к самостоятельному употреблению без предлога. Его возможно удалить из предложения без потери смысла: *Я так хотела поехать, что согласилась уехать от тебя.*

3. *Университет находится далеко от метро.*

Комментарий: в этом предложении *далеко от* целиком является предлогом без конкретизатора, так как *далеко* невозможно удалить из предложения, ср.: **Университет находится от метро.*

Упражнение 4. Прочитайте предложения, определите, к какой части речи относятся выделенные слова.

1. Я бы хотел, чтобы мы всю жизнь были *вместе*. 2. Сегодня мы предлагаем вам приготовить что-то *вместе* с детьми. 3. Завтра мы *вместе* с моими друзьями поедем за город. 4. Если ты тоже идёшь в университет, пойдём *вместе*. 5. Подойди, давай просто побудем *рядом*. 6. *Рядом* с домом мы хотели посадить цветы, чтобы было красиво. 7. Посмотри, нет ли *рядом* с тобой моей сумки. 8. Приятно, когда друг *рядом*. 9. Давид стоит совсем *близко*, у той же яблони, что и Таня. 10. Наш отель находится совсем *близко* к центру города. 11. Если подойти *близко* к памятнику, можно ощутить тепло нагретого солнцем камня. 12. Если хочешь, пойдём со мной, я живу совсем *близко*. 13. Мы не сможем больше видаться, я должен уехать *далеко* от тебя. 14. Я не поехала на экскурсию, потому что ехать было слишком *далеко*.

В следующем упражнении учащиеся, по аналогии с материалом, объяснённым в комментариях в предыдущих заданиях, самостоятельно определяют категориальный статус новых лексем.

Упражнение 5. Прочитайте предложения, обращая внимание на выделенные слова. Определите их лексическое значение. К какой части речи они относятся?

I. Слева

1. В моей комнате *слева* от стола стоит шкаф. 2. Пожалуйста, подвинься, я сяду *слева*.

II. Справа

1. *Справа* от нас сидела группа футболистов. 2. Просто поставь этот стул у окна, *справа*.

III. Недалеко

1. Этот магазин находится совсем *недалеко* от моего дома. 2. Не стоит ждать автобуса, нам идти совсем *недалеко*.

6. Упражнения репродуктивного типа

Следующие упражнения носят репродуктивный характер и предполагают чтение учащимися предложений с бифункциональными наречно-предложными единицами, а также дополнение этих предложений существительными или местоимениями там, где это необходимо.

Упражнение 6. Прочитайте предложения. В ответе употребите пропущенные слова. Повтор в предложении не обязателен, но возможен.

Образец:

– Ты живёшь далеко от университета?

– Нет, я живу близко *от него (от университета)*.

1. – Ты живёшь далеко от университета?

– Нет, я живу близко (...)

2. Это мой дом. Я бы не хотел отходить далеко (...)

3. Сейчас идёт лекция, я пойду обедать после (...)
4. – Ты за меня или против?
– Я против (...)
5. – Внутри ящика нет никаких надписей.
– Попробуй посмотреть снаружи (...)
6. Я бы рассказал Александру эту новость, если бы услышал её раньше (...)

Упражнение 7. Прочитайте предложения. Выразите мысль по-другому, изменив предложения так, чтобы выделенные лексемы управляли падежными формами зависимых слов. Во всех ли случаях это возможно? Задайте к выделенным словам падежные вопросы.

Образец:

Мы же недалеко от берега, *мимо* постоянно проходят катера. – Мы же недалеко от берега, *мимо нас* постоянно проходят катера. *Мимо* кого/чего?

1. Парад выглядел величественно. *Впереди* ехали танки, за ними другая военная техника.
2. *Раньше* я думал, что никакой справедливости нет в мире.
3. Я оглянулся и увидел *позади* памятник, о котором говорил экскурсовод.
4. Я присмотрелся – *навстречу* с радостным лаем бежал мой пёс.
5. На картине изображён старый дом, а *напротив* – небольшая беседка.
6. Я услышал ваше предложение, но тем не менее решительно выступаю *против*.

Упражнения продуктивного типа

Завершающим этапом в ряду практических заданий, развивающих навыки употребления бифункциональных единиц, являются упражнения, направленные на развитие продуктивной деятельности учащегося. Они рассчитаны на тренировку навыков говорения и использование в речи бифункциональных наречий и предлогов, соответствующих разным лексическим минимумам уровней владения русским языком.

Для элементарного уровня мы предлагаем следующий материал (упражнение 8).

Упражнение 8. Расскажите, как выглядит ваша комната, используя следующие слова: *близко, далеко, слева, справа*.

На базовом уровне владения русским языком можно использовать другой набор лексики (упражнение 9).

Упражнение 9. Расскажите, как прошёл Ваш день, используя следующие слова: *вместе, рядом, близко, далеко, после, раньше, напротив*.

Необходимому для первого сертификационного уровня объёму лексики соответствует следующее задание (упражнение 10).

Упражнение 10. Расскажите о каком-либо музее в Вашей стране, используя следующие слова: *вокруг, около, впереди, внизу, выше, ниже, направо, налево, внутри, снаружи*.

Учащиеся, владеющие вторым сертификационным уровнем, могут раскрывать более сложные темы (упражнение 11):

Упражнение 11. Расскажите о самом интересном путешествии в вашей жизни, используя следующие слова (или часть из них): *вдвоём, вместе, навстречу, близко, далеко, недалеко, вдоль, возле, вокруг, около, вперёд, назад, впереди, позади, вверх, вниз, наверх, наверху, внизу, внутри, снаружи, выше, ниже, за, мимо, налево, направо, слева, справа, напротив, после, позже, раньше, рядом, сверху, сквозь*.

Заключение

Таким образом, в курсе русского языка как иностранного необходимо учитывать семантическую и грамматическую специфику бифункциональных наречно-предложных единиц. Упражнения и задания, посвященные восприятию, определению и тренировке использования бифункциональных единиц русского языка, способны облегчить освоение этого материала учащимися. Предложная СУЗ позволяет последовательно освоить употребление бифункциональных наречно-предложных единиц в объеме, необходимом на элементарном и базовом уровнях. Будучи введенными в учебную программу иностранных студентов-филологов, данные упражнения позволяют сформировать навыки как восприятия, репродукции и продукции подобных единиц, а также избежать ошибок в речи и при переводе с родного языка учащихся.

Библиография

1. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики*: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Отв. ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1987.
2. Брызгунова Е.А. Интонация и полифункциональные словоформы // *Современный русский язык* / Под ред. В.А. Белошапковой. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Азбуковник, 1997.
3. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник*. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.
4. Всеволодова М.В. Функционально-семантические поля и функционально-семантические категории (К вопросу о структуре содержательного пространства языка) // *Лінгвістичні студії*: Зб. наук. праць. Вип. 15. Донецьк, 2007. С. 34-43. (электронный ресурс: <http://www.vsevolodova.ru/content/view/24/31/>).
5. Всеволодова М.В. Поля, категории и концепты как единицы структуры Языка // *Вопросы языкознания*. 2009, № 3. С. 76-99. (электронный ресурс: <http://www.vsevolodova.ru/content/view/43/31/>).
6. Всеволодова М.В. Грамматические аспекты русских предложных единиц: типография, структура, синтагматика и синтаксические модификации // *Вопросы языкознания*. 2010, №4. С. 3-26. (электронный ресурс: http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/2010-4_3-26.pdf).
7. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. – М.: УРСС, 2017.
8. Всеволодова М.В., Панков Ф.И. К вопросу о категориальном характере актуального членения и его роли в русском высказывании. *Статья первая. Общие проблемы* // *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2008. № 6. С. 9–33. (1,4 / 0,7 п.л.)
9. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. 2-е изд., стереотип. Тт. 1–2. – М.: Рус. яз., 2001.
10. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь служебных частей речи русского языка*. 2-е изд., испр. – М.: Астрель, 2004.
11. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. *Общее владение* / Н.П. Андрушина, Т.В. Козлова. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 2011а.
12. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. *Общее владение* / Н.П. Андрушиной – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011б.
13. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. *Общее владение* / под ред. Н.П. Андрушина и др. – 5-е изд., испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 2011в.
14. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. *Общее владение*. / Н.П. Андрушина, Т.В. Козлова. – 4е изд., испр. и доп. СПб: Златоуст, 2012.
15. Панков Ф.И. Проблема бифункциональности предлогов и наречий // *Лінгвістичні студії*: Зб. наук. праць. Вип. 13. Донецьк: ДонНУ, 2005. С. 88-96.
16. Панков Ф.И. *Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия (на материале категории адвербиальной темпоральности)*. М.: МАКС Пресс, 2008.
17. Панков Ф.И. Русские наречия в их соотношении с русскими предлогами // *Мир русского слова*. 2009. № 1. С. 12-19.
18. Патаракина Е.О. Наречно-предложная бифункциональность в русском и сербском языках // *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года), том 11*. СПб, 2015. С. 208-210.
19. Патаракина Е.О. Prilosko-predložna bifunkcionalnost u srpskom i ruskom jeziku (u poredjenju sa ruskim) //

Savremeno izucavanje srpskog jezika i knjizevnosti i slovenskih jezika kao maternjih, inoslovenskih i stranih, том 2. Beograd, 2016, С. 217-223. (2016a).

20. Патаракина Е.О. Наречно-предложная бифункциональность в русском языке (в сопоставлении с другими славянскими языками) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология, 2016. № 5. С. 135-145. (2016b).

Representation of Russian adverbial-prepositional bifunctionality in a foreign audience (exercise system)

Fedor I. Pankov

Doctor of Philology

Professor

Department of Didactic Linguistics and Theory
of Teaching Russian as a Foreign Language

Moscow State University M.V. Lomonosov

119991, Russian Federation, Moscow, Lenin Hills, 1;

e-mail pankovf@mail.ru

Evgenia O. Patarakina

Lecturer

Russian language departments for foreign students

Moscow State University M.V. Lomonosov

119991, Russian Federation, Moscow, Lenin Hills, 1;

e-mail e.patarakina@gmail.com

Abstract

The article discusses the specifics of the presentation of bifunctional adverbial-prepositional units in the course of Russian as a foreign language (RCT). Particular attention is paid to the practical side of the issue, namely to the author's development of a system of exercises and tasks (CPS) aimed at students mastering this language material. A classification of the types of exercises that make up the methodological system for representing adverbial-prepositional units in a foreign audience is proposed. The relevance of the study is due to insufficiently detailed consideration of the phenomenon of bifunctionality in manuals on RCTs, as well as the need to prevent negative interference (the influence of the students' native language), which leads to errors in the use of adverbial-prepositional units. The novelty of the study lies in a systematic linguodidactic analysis of bifunctional units, taking into account the features of their use in speech, as well as in the preparation of specific practical tasks. CPS allows students to consistently master the stages of acquaintance with the units in question, the perception of various cases of their use, trains to determine the categorical status of controversial words, and also develops the reproductive and productive skills of students. The teaching materials presented in the article are intended primarily for philological students of various levels of Russian language proficiency and can be used both in national and mixed groups.

For citation

Pankov F.I. Patarakina E.O. Predstavlenie russkoi narechno-predlozhnoi bifunktsional'nosti v inoyazychnoi auditorii (sistema uprazhnenii). [Representation of Russian adverbial-prepositional bifunctionality in a foreign audience (exercise system)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 167-178. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.018

Keywords

Adverbs prepositions; bifunctionality; Russian as a foreign language; system of exercises and tasks.

References

1. (1987) Bondarko A.V. Functional Grammar Theory: Introduction. Aspectuality. Temporary localization. Taxis / Resp. ed. A.V. Bondarko. - L.: Nauka,.
2. (1997) Bryzgunova EA Intonation and multifunctional word forms. Modern Russian language / Ed. V.A. Beloshapkova. 3rd ed., Rev. and add. - M.: Azbukovnik,.
3. (2000) Vsevolodova M.V. Theory of functional communicative syntax. A fragment of an applied (pedagogical) language model: a textbook. - M.: Publishing House Mosk. University,.
4. Vsevolodova M.V. (2007) Functional-semantic fields and functional-semantic categories (On the structure of the meaningful space of the language). Linguistic studios: 36. sciences. prats. Vip. 15. Donetsk, S. 34-43. (electronic resource: <http://www.vsevolodova.ru/content/view/24/31/>).
5. Vsevolodova M.V. (2009) Fields, categories and concepts as units of the structure of the Language. Problems of Linguistics., No. 3. S. 76-99. (electronic resource: <http://www.vsevolodova.ru/content/view/43/31/>).
6. Vsevolodova M.V. (2010) Grammatical aspects of Russian prepositional units: typography, structure, syntagmatics and syntactic modifications. Problems of Linguistics., No. 4. S. 3-26. (electronic resource: http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/2010-4_3-26.pdf).
7. Vsevolodova M.V. (2017) Theory of functional communicative syntax. A fragment of the fundamental applied (pedagogical) language model. - M.: URSS,.
8. Vsevolodova M.V., Pankov F.I. (2008) To the question of the categorical nature of actual division and its role in the Russian utterance. Article One General problems. Bulletin of Moscow University. Series 9: Philology. No. 6. P. 9-33. (1.4 / 0.7 p.p.)
9. Efremova T.F. (2001) The new dictionary of the Russian language. Explanatory-word-educational. 2nd ed., Stereotype. TT 1-2. - M.: Rus. Yaz.,.
10. Efremova T.F. (2004) Explanatory dictionary of official parts of the speech of the Russian language. 2nd ed., Rev. - M.: Astrel,
11. (2011) The lexical minimum for Russian as a foreign language. A basic level of. General ownership / N.P. Andryushina, T.V. Kozlova. - 4th ed., Rev. and add. - SPb.: Zlatoust,
12. (2011) The lexical minimum for Russian as a foreign language. The first certification level. General ownership / N.P. Andryushina - 3rd ed. - SPb.: Zlatoust, b.
13. (2011) The lexical minimum for Russian as a foreign language. The second certification level. General ownership / ed. N.P. Andryushina et al. - 5th ed., Rev. and add. - SPb.: Zlatoust,
14. (2012) The lexical minimum for Russian as a foreign language. Elemental level. Common ownership. / N.P. Andryushina, T.V. Kozlova. - 4th ed., Rev. and add. St. Petersburg: Zlatoust,.
15. Pankov F.I. (2005) The problem of the bifunctionality of prepositions and dialects. Linguistic Studios: 36. sciences. prats. Vip. 13. Donetsk: DonNU, S. 88-96.
16. Pankov F.I. (2008) The experience of functional-communicative analysis of the Russian dialect (based on the category of adverbial temporality). M.: MAX Press,.
17. Pankov F.I. (2009) Russian dialects in their correlation with Russian prepositions. World of the Russian word.. No 1. S. 12-19.
18. Patarakina E.O. (2015) Adverbial-prepositional bifunctionality in Russian and Serbian. Russian language and literature in the space of world culture: Materials of the XIII Congress of MAPRYAL (Granada, Spain, September 13-20, 2015), Volume St. Petersburg., P. 208- 210.
19. Patarakina E.O. (2016a) Prilosko-predložna bifunkcionalnost u srpskom i ruskom jeziku (u poredjenju sa ruskim). Savremeno izucavanje srpskog jezika i knjizevnosti i slovenskih jezika kao maternjih, inoslovenskih i..
20. Patarakina E.O. (2016b) The adverbial-prepositional bifunctionality in the Russian language (in comparison with other Slavic languages). Moscow University Herald. Series 9: Philology. 2016. No. 5. P. 135-145.

УДК 37.103**Педагогическая интерпретация музыкальных произведений в процессе работы со студентами из КНР****Щирин Дмитрий Валентинович**

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры музыкально-инструментальной подготовки
Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48,
завкафедрой фортепиано,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., 2;
e-mail: dp@spbgik.ru

Аннотация

Рассматривается взаимосвязь исполнительской, педагогической и слушательской интерпретации и необходимость их комплексного понимания в педагогической работе. Современное исполнительское искусство – это синтез «коллективного труда многих поколений музыкантов» и конкретного исполнителя, живущего здесь и сейчас. Исполнительская интерпретация формируется под воздействием целого ряда социальных и личностных факторов, но между исполнителем и слушателем находится еще одно звено – преподаватель, оказавший влияние на формирование творческой личности исполнителя. Педагогическая интерпретация образности, технологичности и стиля как исторического, так и индивидуально-авторского может явиться основой исполнительской интерпретации, инварианта авторского текста. Исполнительская и слушательская интерпретации студента, как и в целом рассматриваемых понятий, отличаются направлением движения информации. Исполнитель в ходе творческого процесса идет от замысла к реализации его в звуке. Слушатель опирается на конкретное чувственное восприятие музыкального произведения в целом и на этой основе выявляет его главную идею. Интерпретация как фундаментальная операция мышления требует герменевтического подхода, как к произведению, так и к личности студента. В герменевтике заложены принципы интерпретации как словесных, так и музыкальных текстов. Приводятся основные этапы герменевтического анализа.

Для цитирования в научных исследованиях

Щирин Д.В. Педагогическая интерпретация музыкальных произведений в процессе работы со студентами из КНР // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 179-185. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.019

Ключевые слова

Исполнительское искусство, интерпретация, педагогический процесс, студенты из КНР, герменевтический анализ.

Введение

Современное исполнительское искусство представляет собой синтез «коллективного труда многих поколений музыкантов» [Дятлов, 2015] и конкретного исполнителя, живущего здесь и сейчас. Коллективный труд имеет всеобъемлющее значение. Он проявляется в авторском языке и стиле, вобравшими в себя многолетнюю историю развития не только музыки, философии и эстетики, но и всего общества, во всем богатстве сложившихся в течение нескольких столетий исполнительских и слушательских предпочтений.

Исполнительская интерпретация музыкального произведения формируется под воздействием целого ряда социальных и личностных факторов, в числе которых самобытность восприятия мира. Но между исполнителем и слушателем находится еще одно звено – преподаватель, оказавший влияние на формирование творческой личности исполнителя. Преподаватель доносит до ученика специфику композиторских техник и исполнительских стилей, опираясь на собственную преподавательско-исполнительскую и преподавательско-слушательскую интерпретацию. Следовательно, в педагогическом процессе, использующим «интерпретацию» как «фундаментальную операцию мышления, придания смысла любым проявлениям духовной деятельности человека» [Корноухов, 2011] формируется триединство исполнительской, педагогической и слушательской интерпретаций.

Цель данной работы – установить сущностную связь между названными видами интерпретаций. Постановка данной цели определяется отсутствием единой теории исполнительства при наличии множества методик обучения, исследований по музыкальной эстетике, стилям исполнения и др.

Поставка указанной цели становится особенно актуальной при обучении исполнительскому искусству студентов из КНР в силу ментальных особенностей их культуры, воспитания и образования. Каждая эпоха и каждая национальная общность оказывают влияние на интерпретацию художественного образа, на осознание его внутренних структур и связей. Социально-культурная среда формирует меру адекватности воплощения авторского текста.

Для достижения поставленной цели необходимо решение двух главных задач:

- Выявление общих и отличительных черт трех названных видов интерпретации.
- Рассмотрение теоретических аспектов интерпретации на основе герменевтического круга.

Основная часть

Для решения первой задачи обратимся, прежде всего, к термину «исполнительская интерпретация». Ряд исследователей, например, Е.Я. Либерман, отличающийся, мягкой, тонкой игрой, «пишущий свои звуковые образы скорее акварелью, чем маслом» [Либерман, 1988], Н. Мельникова, С. Вартанов в рассматриваемый термин включали, прежде всего, необходимость создания исполнительской концепции произведения.

А.Б. Гольденвейзер и Г.Г. Нейгауз, чьи «виртуозные возможности, богатейшая палитра выразительных средств всегда были подчинены решению одной важнейшей задачи – раскрытию образного содержания музыки» [Нейгауз, 1988], говорили о первостепенной важности «исполнительского образа».

И.А. Левин, окончивший Московскую консерваторию по классу В. Сафонова, Я.В. Флиер, учившийся у С. Н. Корсакова и К.Н. Игумнова и другие исполнители связывал интерпретацию с оркестровым звучанием.

Ю.Н. Тюлин, известный не только как композитор и исполнитель, но и как математик и юрист обосновывал интерпретацию программностью произведения.

Точного определения термина исполнительская интерпретация нет, но мы полагаем, опираясь на записки Е.Я. Либермана о С.Т. Рихтере, что это нахождение в предварительной работе «звуковой формы исполняемого произведения» и полное отсутствие какой-либо «тени» случайностей [Либерман, 1988].

Различие подходов к понятию «исполнительская интерпретация» определяется отличиями ассоциативных качеств слышания каждого музыканта, что влияет на воспроизведение партитуры.

Не останавливаясь на технической стороне исполнения, изложенной в целом ряде сборников «Вопросы фортепианного исполнительства» и «Теория фортепианной игры», подчеркнем, что исполнительская интерпретация ведущих пианистов мира преодолевала технические возможности самого инструмента и, создавая инварианты авторского текста, опиралась на целый комплекс индивидуальных личностных характеристик и принципов.

Исполнительские школы и способы интерпретации отличаются подходом к авторскому тексту. В русской школе преобладает главенство авторского текста при его высочайшем техническом исполнении. В поле внимания входят все технические составляющие: аппликатура и педализация, штрихи, фактура, приемы исполнения кантилены, интонирование и др. Но главное – верное прочтение произведения.

Интерпретация фортепианных произведений вне зависимости от различия стилей и эпох должна опираться на всеобщие законы их понимания и воспроизведения. Исполнитель должен адекватно донести до слушателя:

- художественный образ;
- художественный метод;
- художественный стиль произведения.

Подобное членение не совсем справедливо, т.к. в само понятие «образ» нередко включаются и характер, и средства выразительности, и стиль композитора. Формирование образа находится и под влиянием общественно-исторической обстановки. Если мы сравниваем современное лирическое произведения и эпический образ, созданный М. Глинкой, то не станем раздельно говорить о методе и стиле. Однако в учебно-педагогическом процессе такой подход целесообразен.

Педагогическая интерпретация, идущая как от первого лица, т.е. исполнителя, так и от второго лица – студента-слушателя, должна опираться на концепцию единства образа, метода и стиля. Только на этой основе можно объединить исполнительскую, педагогическую и слушательскую интерпретации. Традиционно под образом понимается внутренняя сущность музыкального произведения, под методом – система приемов, позволяющих создать именно данное внешнее звучание. Это и техническая и художественная сторона интерпретируемого произведения. Техника любой интерпретации опирается «на правила исполнения мелодических горизонталей и гармонических вертикалей, различных штрихов, а также на закономерности весовой игры» [Дятлов, 2015].

Стиль – особо важная составляющая процесса педагогической интерпретации. Студент из КНР не поймет хоралы И.С. Баха, если не знает современные требования исполнительства и истории их исполнения. Следовательно, мы опять возвращаемся к необходимости комплексного рассмотрения в процессе педагогической работы образности, технологичности и стиля как исторического, так и индивидуально-авторского. Сложность этой задачи требует

герменевтического подхода, как к произведению, так и к личности студента. Следовательно, в рамках данной работе слушательская интерпретация рассматривается с двух позиций:

- Студент-слушатель и соучастник педагогического процесса;
- Студент-слушатель концертного исполнения.

В первом случае студент под воздействием педагогической интерпретации формирует в своем сознании музыкальный материал, как инвариант авторского произведения. В результате педагогической интерпретации создается музыкальная образность, воздействующая на восприятие. Типы музыкальной образности находятся в зависимости от психофизического типа человека. Д.А. Дятлов выделяет по элементам музыкального выражения аффективный, контекстный и интегральный образы, и им в определенной мере соответствуют психофизический, эстетический и символический образы восприятия [Дятлов, 2015]. Но психофизический тип – категория весьма разнообразная. Это холерики, сангвиники, меланхолики и флегматики. Нам не представляется возможным «привязывать» типы личностей к типам музыкального выражения, хотя некоторая корреляция может иметь место. Каждый студент-музыкант работает с разнообразным материалом, а преподаватель – с неоднородной группой студентов.

Исполнительская и слушательская интерпретации студента, как и в целом рассматриваемых понятий, отличаются направлением движения информации. Исполнитель в ходе творческого процесса идет от замысла к реализации его в звуке. Слушатель опирается на конкретное чувственное восприятие музыкального произведения в целом и на этой основе выявляет его главную идею. Сама «технология» и процесс воплощения творческого замысла ему не ведомы. Музыкальный опыт, интеллектуальность и эрудированность позволяют создавать в воображении новые элементы звучания, образы, действия. Слушательское восприятие – творческий процесс, позволяющий воспроизвести произведение в сознании слушателя, построить его аналог, индивидуальный смысл, воспринимаемый в условиях «здесь и сейчас».

Герменевтический подход, используемый преподавателем, позволяет обеспечить понимание студентом эмоциональной информации, которая не всегда доступна, например, в атональных произведениях XXI века. Чем сложнее музыкальный материал, тем более значимым становится процесс его понимания студентом. Педагогическая интерпретация музыкального произведения должна выступать противовесом бессмысленному заучиванию или погоне «за скоростью». Индивидуальность педагогических решений – единственно возможный вариант педагогической интерпретации. Мы полностью согласны с высказыванием о том, что «для современной педагогики музыкального образования герменевтика приобрела значение методологического базиса» [Малкин, Майковская, 2016, 46]. Именно в герменевтике заложены принципы интерпретации. Разработанная применительно к словесным текстам эта наука выступает как основополагающая и при работе с нотными текстами.

Эстетическое восприятие, которого так не хватает студентам из КНР в силу ментальных особенностей их воспитания и образования, а так же отсутствия в их речи интонационной системы выражения эмоций приводят к необходимости реализации многоступенчатого педагогического процесса на основе целенаправленных и творческих действий. Немецкий философ Ф. Шлейермахер сформулировал следующие основные принципы герменевтического анализа: сотворчество автора и интерпретатора, диалогичность гуманитарного мышления, единство грамматической и психологической интерпретаций, диалектическое взаимодействие части и целого при понимании текстов, зависимость понимания от знания внутренней и внешней жизни автора произведения. Кроме того, к значимым принципам Ф. Шлейермахер

относил перевод интерпретатором бессознательного в план знания и построение адаптированных вариантов текста, основанных на предварительном понимании [Давыдова, 2011].

В реализации этих положений состоит одна из задач педагогической интерпретации, в которой интерпретируется и сама личность преподавателя.

Слушая интерпретацию музыкального произведения студентом из КНР, преподаватель не должен отвергать ни одну осмысленную трактовку, т.к. в каждом произведении присутствуют не только аутентичная сторона, но и многократно интерпретированные в учебном процессе «новые оттенки опыта и коннотаций, которые делают его средством герменевтики как таковым» [Малкин, Майковская, 2016, 47]. Важно услышать «вчувствование» студента в музыкальную ткань, уровень предпонимания музыкального смысла. Для студентов из Китая менталитетно представляется первостепенно важной техническая сторона исполнения. Звуковой образ и эмоциональность ощущения, художественные детали и эволюция образа – все это может быть освоено только в единстве студент-соучастник педагогического процесса и студент-слушатель концертного исполнения, т.е. в единстве исполнительской, педагогической и слушательской импровизации. Интерпретация нотного текста студентом-исполнителем всегда субъективна и зависит таких личностных качеств как музыкальная одаренность, наличие эстетического опыта, сила воображения, музыкальное предчувствие, особенности темперамента и многое другое.

Заключение

Интерпретация является феноменом всех субъектов творческого процесса. Все виды рассматриваемые интерпретации: исполнительская, педагогическая, слушательская находятся в тесном взаимодействии, результатом которого является адекватное восприятие музыкального произведения слушателем, пониманием общенациональных смыслов музыкальных текстов, становление собственного более высокого уровня «Я».

Педагогическая интерпретация образности, технологичности и стиля как исторического, так и индивидуально-авторского может явиться основой исполнительской и слушательской интерпретации, как инварианта авторского текста.

Библиография

1. Давыдова С.А. Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики (начальная педагогика): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 24 с.
2. Дятлов Д.А. Исполнительская интерпретация фортепианной музыки: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2015. 34 с.
3. Корноухов М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 48 с.
4. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988. 234 с.
5. Малкин Ю.С., Майковская Л.С. Перспективы применения герменевтического подхода в профессиональном образовании педагогов-музыкантов // Методология подготовки музыкального образования. 2016. 2. С. 45-50.
6. Нейгауз Г.Г. Памятные даты и события. URL: https://ale07.ru/music/notes/song/muzlit/ezhegodnik/1988/april_12.htm

The pedagogical interpretation of musical works in the process of working with students from China

Dmitrii V. Shchirin

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of musical and instrumental training
Institute of music, theatre and choreography
Russian state pedagogical University
University named after A. I. Herzen
191186, 48 Moika river embankment, St. Petersburg, Russian Federation,
Head of Piano Department,
St. Petersburg State Institute of Culture,
191186, 2, Dvortsovaya emb., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: dp@spbgik.ru

Abstract

The interrelation of performing, pedagogical and listening interpretations and the need for their comprehensive understanding in pedagogical work are considered. Contemporary performing art is a synthesis of the “collective work of many generations of musicians” and the specific artist who lives here and now. A performing interpretation is formed under the influence of a number of social and personal factors, but there is another link between the performer and the listener, the teacher, who influenced the formation of the artist’s creative personality. The pedagogical interpretation of imagery, manufacturability and style of both historical and individual author’s one can be the basis of a performing interpretation, an invariant of the author’s text. The student’s performing and listening interpretations, as well as the concepts under consideration in general, differ in the direction of information flow. The performer in the course of the creative process goes from concept to its realization in sound. The listener relies on a specific sensory perception of the musical work as a whole and on this basis reveals its main idea. Interpretation as a fundamental operation of thinking requires a hermeneutic approach to both the work and the student’s personality. In hermeneutics, the principles of interpretation of both verbal and musical texts are laid. The main stages of hermeneutic analysis are given.

For citation

Shchirin D.V. (2019) Pedagogicheskaya interpretatsiya muzykal'nykh proizvedenii v protsesse raboty so studentami iz KNR [The pedagogical interpretation of musical works in the process of working with students from China]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 179-185. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.019

Keywords

Performing arts, interpretation, pedagogical process, students from China, hermeneutic analysis.

References

1. Davydova S.A. (2011) *Predmet «Muzykal'noe sodержanie» v aspekte germenевtiki (nachal'naya pedagogika)*. Doct. Dis. [The course of Musical Content in the aspect of hermeneutics (primary pedagogy). Doct. Dis.]. St. Petersburg.
2. Dyatlov D.A. (2015) *Ispolnitel'skaya interpretatsiya fortepiannoi muzyki: teoriya i praktika*. Doct. Dis. [Performing interpretation of piano music: theory and practice. Doct. Dis.]. Rostov-on-Don.

3. Kornoukhov M.D. (2011) *Fenomen ispolnitel'skoi interpretatsii v muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii: metodologicheskii aspekt. Doct. Dis.* [The phenomenon of performing interpretation in musical and pedagogical education: methodological aspect. Doct. Dis.]. Moscow.
4. Liberman E.Ya. (1988) *Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstom* [Creative work of the pianist with the author's text]. Moscow: Muzyka Publ.
5. Malkin Yu.S., Maikovskaya L.S. (2016) Perspektivy primeneniya germeneyticheskogo podkhoda v professional'nom obrazovanii pedagogov-muzykantov [Prospects for the application of the hermeneutic approach in vocational education of teacher-musicians]. *Metodologiya podgotovki muzykal'nogo obrazovaniya* [Methodology for the preparation of music education], 2, pp. 45-50.
6. Neigauz G.G. *Pamyatnye daty i sobytiya* [Memorable dates and events]. Available at: https://ale07.ru/music/notes/song/muzlit/ezhegodnik/1988/april_12.htm [Accessed 06/06/2019]

УДК 37.103**Взаимодействие школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, и подразделений по делам несовершеннолетних по профилактике агрессивного и противоправного поведения учащихся****Ильясов Динаф Фанильевич**Профессор, доктор педагогических наук,
завкафедрой педагогики и психологии,Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников
образования,454091, Российская Федерация, Челябинск, ул. Красноармейская, 88;
e-mail: dinaf_chel@mail.ru**Скрипова Надежда Евгеньевна**Доцент, доктор педагогических наук,
завкафедрой начального образования,Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников
образования,454091, Российская Федерация, Челябинск, ул. Красноармейская, 88;
e-mail: nscripova@mail.ru**Борченко Ирина Дмитриевна**Кандидат культурологии,
заведующая учебно-методического центра,Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников
образования,454091, Российская Федерация, Челябинск, ул. Красноармейская, 88;
e-mail: skaterova@list.ru**Аннотация**

Освещены промежуточные результаты исследования по основаниям разработки программ адресной помощи школам, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. В частности, заострено внимание на поддержке школ, учащиеся которых предрасположены к противоправному и агрессивному поведению. Выделены факторы, определяющие неблагоприятный социальный контекст с учетом исследования предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению. В качестве стратегии поддержки предложено рассматривать программы адресной помощи. Раскрыта сущность понятия «программа адресной помощи» и определены ее особенности. В нашей статье мы останавливаемся на такой позиции, как обеспечение в общеобразовательных организациях условий (нормативных, организационно-управленческих, научно-методических, психолого-педагогических,

информационных) для межведомственного взаимодействия с подразделениями по делам несовершеннолетних по профилактике агрессивного и противоправного поведения учащихся. Представлена технология проектирования программы адресной программы помощи школам, находящимся в неблагоприятных социальных условиях, учащиеся которых предрасположены к противоправному и агрессивному поведению. Останавливаемся на такой позиции как обеспечение в школах условий для межведомственного взаимодействия с подразделениями по делам несовершеннолетних по профилактике агрессивного и противоправного поведения учащихся.

Для цитирования в научных исследованиях

Ильясов Д.Ф., Скрипова Н.Е., Борченко И.Д. Взаимодействие школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, и подразделений по делам несовершеннолетних по профилактике агрессивного и противоправного поведения учащихся // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 186-195. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.020

Ключевые слова

Качество образования, школа, подразделение по делам несовершеннолетних, неблагоприятные социальные условия, агрессивное и противоправное поведение учащихся, поддержка, взаимодействие, адресная программа.

Введение

Качество образования и его доступность, являясь системообразующими приоритетами государственной политики, резюмируют подход к образованию как социально-педагогической деятельности и рассматриваются как совокупность его характеристик (реализация целей федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, современных технологий деятельностного типа и условий, обеспечивающих позитивную динамику всеми учащимися образовательных результатов).

Основная часть

Современные зарубежные и отечественные научные исследования констатируют наличие как тенденций оказания различных форм поддержки только успешным школам, так и роста числа учащихся с проблемными зонами развития различной этиологии [Акерен, 2014; Барбер, 2008; Richters, Ciccetti, 1993, и др.]. В настоящей действительности актуализируются по отношению к учащимся различного рода риски, такие как десоциализация, явления агрессии, противоправного и антисоциального поведения школьников, вовлечение их в потребление психоактивных веществ [Клейберг, 2015, 2011 и др.]. Подобного рода тенденции связаны с многочисленными проблемами, касающимися дестабилизации экономики, снижения жизненного уровня, разрушения системы ценностей, перестройкой семьи как социального института, расширением границ доступности медиа средств. Научные исследования также подтверждают вышеуказанные тенденции, снижением в подростковой среде интереса к технике и спорту. При этом около 30% подростков проводят свободное время не в спортивных секциях и кружках, а на улице, в среде, где есть ранее судимые сверстники [Нагорнов, 2016, 16].

За последних несколько лет повышенное внимание науки и практики получила проблема

гарантирования доступности современного качества общего образования с помощью поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [Пинская, 2012, 2011; Селиванова, 2018].

В Челябинской области с 2016 года реализуется федеральный проект оказания помощи школам, находящихся в социально неблагоприятных условиях по разным направленностям, в том числе: школьники которых показывают низкие результаты обучения (2017 год); школьники которых не показывают низкие результаты обучения школьников, но функционирующих в неблагополучном социальном бэкграунде (2018 год); относящихся к группе школ, учащиеся которых предрасположены к противоправному и агрессивному поведению (2019 год). Особый интерес для нашего научного обзора представляет последняя группа общеобразовательных организаций.

Не вызывает сомнений, что имеется в виду не решение проблемы воздействия на неблагоприятные социальные условия, в которых функционирует школа, так как решение обозначенных проблем с показателями «неблагоприятные социальные условия» находится, в компетенции учредителя, муниципальных и региональных органов законодательной и исполнительной власти, а оказание адресной помощи администрации и педагогам самой школы.

Основной идеей проекта является создание условий (нормативных, научно-методических, организационно-управленческих, психолого-педагогических, информационных) для нивелирования отрицательных факторов в данной группе школ с целью преодоления доминанты неуспешности и обеспечения должного уровня качества образования. Одним словом, предусматривается организация эффективной системы внутриведомственного и межведомственного взаимодействия, которая:

а) основывается на понимании специфики социально неблагоприятных условий;

б) будет являться ключевым условием для оказания эффективной помощи всем участникам образовательных отношений при осуществлении обучения и воспитания сверхсложной категории учащихся.

Системообразующей основой конструирования программ адресной помощи положены принципы управленческого содействия, которые раскрывают правила объединения усилий участников образовательных отношений, в том числе и межведомственного, для улучшения качества образования. Учитывая данные утверждения, программы адресной помощи (содействие) мы описываем как целостные системы управленческих, педагогических и межведомственных взаимодействий, которые разрабатываются для осуществления действенных мер профилактики агрессивного и противоправного поведения учащихся или предрасположенности к нему. Сама же помощь нами ориентирована на систематическое регулярное информационное, психолого-педагогическое и методическое сопровождение всех участников данного процесса.

С целью определения полной картины состояния дел проведена идентификация 760 общеобразовательных организаций Челябинской области по определению предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению с учетом данных:

–подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации (количество обучающихся, состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних; основания, обозначенные в статье 2 Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних);

–потребления обучающимися наркотических средств и психотропных веществ;

–о влиянии факторов, определяющих неблагоприятный социальный контекст с учетом исследования предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению;

–контекстной информации (анализ анкет, которую заполняли школы).

Технология конструирования программ адресной помощи включает несколько этапов: диагностический и этап конструирования программ адресной помощи.

Констатируем, что в основе эффективности любого проекта лежат научно обоснованные и аргументированные критерии отбора его участников. Поэтому для дальнейшего рассмотрения данной темы уместно указать, что разработаны основания для отбора с целью оказания адресной поддержки общеобразовательным организациям Челябинской области, функционирующим в неблагоприятных социальных условиях с учетом исследования предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению.

В более ранних публикациях были определены 14 показателей, которые в наибольшей степени влияют на снижение качества общего образование в школе [Ильясов, 2017].

С использованием метода экспертной оценки выделено восемь значимых факторов (с условными обозначениями $p_1 - p_8$) с целью определения влияния неблагоприятных социальных условий на формирование предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению. В их числе факторы, которые затрагивают такие социальные контексты, как испытываемые родителями проблемы с трудовой занятостью, которые ведут асоциальный образ жизни; наличие учащихся с ограничениями в здоровье, из неполных семей, с отклоняющимся поведением, депривированных учащихся, состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних, воспитывающихся в семьях мигрантов (рис. 1).

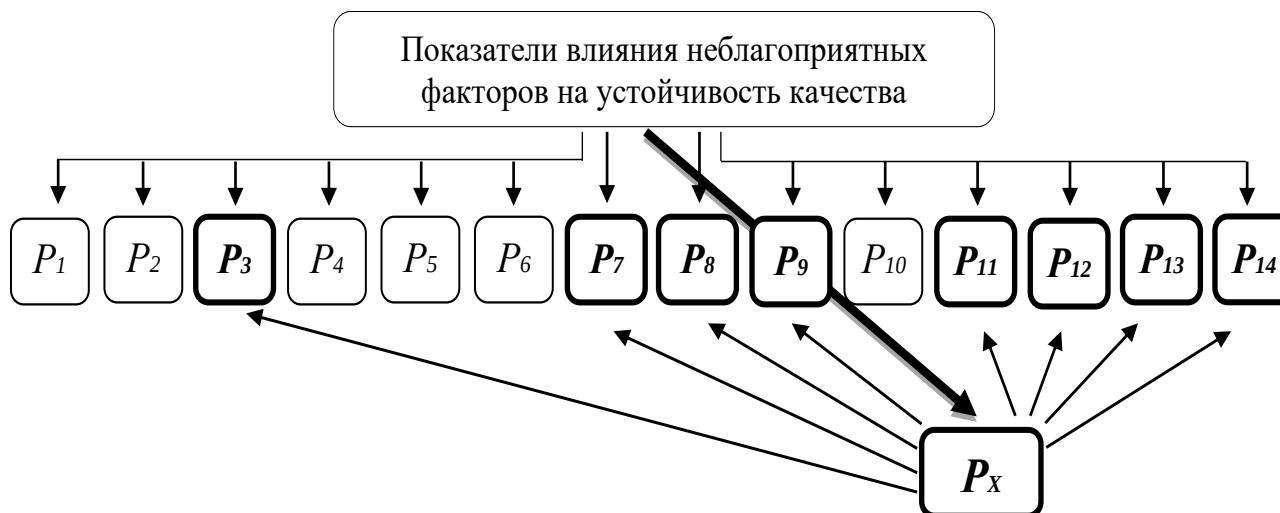


Рисунок 1 - Показатели влияния неблагоприятных факторов на устойчивость качества

На основании значений выделенных факторов проведено исследование «Влияние неблагоприятных социальных условий на формирование предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению» и выведен общий индекс P_x влияния (рис. 2).

С использованием данных подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации проведено исследование «Наличие обучающихся, состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних» и выведен общий индекс

по данному параметру для каждой школы I_x .

С использованием данных об употреблении обучающимися наркотических средств и психотропных веществ проведено исследование «Социально-психологическое тестирование на предмет потребления наркотических средств и психотропных веществ (СПТ)» и выведен общий индекс по данному параметру для каждой школы L_x .

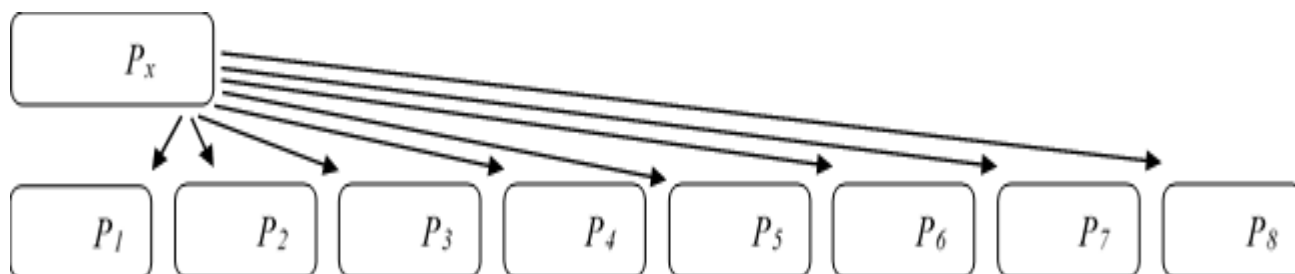


Рисунок 2 - Влияние неблагоприятных социальных условий на формирование предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению

Описанный выше комплексный подход с учетом показателей идентификации дает, на взгляд авторов: а) возможность проектирования программы адресной помощи школам с учетом их особенностей; б) комплексно, рационально и системно использовать кадровые, информационные, финансовые, методические и временные ресурсы общеобразовательной организации при реализации программы адресной помощи.

Учет обозначенных выше уровневых показателей (критических точек, зон риска) проявления различных форм поведения учащихся позволяет фиксировать (устанавливать/определять) этапный характер комплексной деятельности субъектов образовательных отношений по профилактике агрессивного и противоправного поведения школьников и нормализации социально-институциональной среды и микросоциума. Выводы, полученные в ходе идентификации, свидетельствуют о неоднородности результатов исследования и показали, что ряд общеобразовательных организаций Челябинской области находятся в потенциальной зоне предрасположенности контингента обучающихся к агрессивному и противоправному поведению. Очевидно, что коллективы обозначенных школ нуждаются в системной и содержательной методической помощи, а общеобразовательные организации – в организационной поддержке. По сути, речь идет о содействии персоналу таких школ в освоении стратегий обеспечения качественного образования учащимися, независимо от того, в каких семьях и социальных условиях они проживают.

К способам достижения обозначенных ориентиров является проектирование программ адресной помощи (сопровождения) для школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, учащиеся которых предрасположены к противоправному и агрессивному поведению. В нашем случае мы понимаем под программами адресной помощи:

–программы, ограниченные во времени и базирующиеся на выявлении и минимизации факторов, обуславливающих «слабость» конкретной общеобразовательной организации, которые препятствуют повышению образовательных результатов учащихся;

–программы, включающие организацию профилактики и коррекции отклоняющегося (агрессивного) и делинквентного (противоправного) поведения школьников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

В нашей статье мы останавливаемся на такой позиции как обеспечение в школах условий для межведомственного взаимодействия с подразделениями по делам несовершеннолетних по профилактике агрессивного и противоправного поведения учащихся. При рассмотрении данного вопроса следует определиться с основными понятиями.

Взаимодействие определяется нами как процесс непосредственного или опосредованного воздействия участников образовательных отношений в процессе выполнения ими совместной деятельности [Прохоров, 1980, 241].

Мы подчеркиваем, что проблема детской агрессии является одной из самых актуальных проблем нашего государства. Она обусловлена не только наряженной криминально-агрессивной обстановкой социума, но и «недостаточно эффективной работой органов и учреждений, осуществляющих деятельность по профилактике правонарушений несовершеннолетних» [Танаева, 2019, 21-30]. Резюмируя сказанное выше, можно отметить, профилактика агрессивного и противоправного поведения, является не новым делом, а императивом повседневной работы общеобразовательных организаций [там же].

Предлагаемые нами стратегии профилактики агрессивного и противоправного поведения обучающихся осуществляются в форме программы адресной помощи:

- полностью согласуются с законодательной базой международного, федерального и регионального уровней;

- учитывают современную специфику управления в образовании, имеющей не мероприятийную направленность, а осуществляемую в парадигме управленческого содействия (совместного действия) [Репин, 1999; Сериков, 1998; Ястребов, 2013].

Концептуальное видение осуществления управленческого содействия в данном исследовании базируется на следующих позициях:

- идея изменения в качестве управления и в качестве преподавания, что повлечет за собой изменения в качестве образования;

- идея деятельности в условиях «школьной команды» классных руководителей, учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, тьюторов, что даст реальный результат динамики позитивных образовательных результатов;

- положение о всестороннем учете и взаимодействии объективных и субъективных факторов «зоны риска», детерминирующих поведение обучающегося в уже сложившейся или возможной, прогнозируемой жизненной ситуации.

Отходя от жесткого иерархического управления общеобразовательной организацией, учитывая характер межведомственного решения задач профилактики, будут иметь преимущества системный и комплексный подходы. Программа адресной помощи школам, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, учащиеся которых предрасположены к противоправному и агрессивному поведению как стратегия отличается от существующих планов мероприятий по профилактике отклоняющегося поведения обучающихся и имеют ряд особенностей:

- 1) представлена в нормативном поле, входит структурным компонентом основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования в части, формируемой участниками образовательных отношений;

- 2) представлена как взаимосвязанная и взаимообусловленная (не разрозненная по должностям и функциям) система превентивно-профилактической деятельности всех субъектов образовательных отношений общеобразовательной организации;

3) представлена как система превентивно-профилактической деятельности общеобразовательной организации и всех учреждений и организаций, занимающихся непосредственно или опосредованно проблемами профилактики агрессивного и противоправного поведения обучающихся.

В третьем направлении «система превентивно-профилактической деятельности общеобразовательной организации и всех учреждений и организаций, занимающихся непосредственно или опосредованно проблемами профилактики агрессивного и противоправного поведения обучающихся» присутствует два ключевых компонента – «система» и «все учреждения и организации, занимающихся непосредственно или опосредованно проблемами профилактики агрессивного и противоправного поведения обучающихся». В данной позиции, анализируя понятие «система – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» [Прохоров, 1980, 1225], можем абсолютизировать не новое утверждение «взаимодействие конкретной общеобразовательной организации с учетом имеющихся условий и традиций с организациями, занимающимися проблемами профилактики агрессивного и противоправного поведения обучающихся (подразделение по делам несовершеннолетних) обязательно осуществляется системно, а не в единичных разовых мероприятиях».

Приступая к описанию форм взаимодействия с подразделениями по делам несовершеннолетних, необходимо указать на такую позицию, как использование потенциала сайта школы. Информационная открытость школы играет значимую роль, на наш взгляд, в решении рассматриваемого вопроса по преодолению константы неуспешности реализуемых профилактических мероприятий. В данном случае необходимо указать, что значимая информация должна быть размещаться с использованием материалов подразделений по делам несовершеннолетних систематически и для всех участников образовательных отношений (учащихся, родителей, педагогов).

Одной из реальных тактик повышения эффективности обозначенной нами проблемы является введение должностей заместителей директоров школ по безопасности. Это позволяет, с одной стороны, обеспечить и комплексное решение проблемы предупреждения девиантного поведения школьников, а с другой стороны, обеспечивать безопасность функционирования образовательных организаций.

Описывая далее тактики взаимодействия с подразделениями по делам несовершеннолетних можно указать и на такие формы взаимодействия, как:

- общешкольные или классные родительские собрания;
- участие в мероприятиях родительского всеобуча;
- консультации для целевых групп родителей (например, отцов и т.п.);
- индивидуальные консультации для родителей и школьников (совместные) и др.

На которых могут обсуждаться такие вопросы, как: порядок действий в случае выявления правонарушений и преступлений на территории образовательных организаций, совершенных несовершеннолетними, либо в отношении них; информация о потенциальной деятельности молодежных субкультур противоправной направленности, а также необходимости незамедлительного обращения в правоохранительные органы при установлении фактов негативного влияния на несовершеннолетних со стороны посторонних лиц, в том числе интернет-сообществ криминального, суицидального и иного общественно опасного характера.

Заключение

Таким образом, стратегии выравнивания шансов учащихся на качественное образование осуществляется через тактики. Это, во-первых, реализация программы адресной помощи школам, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, учащиеся которых предрасположены к противоправному и агрессивному поведению. Во-вторых, обновление путей взаимодействия с подразделениями по делам несовершеннолетних.

Библиография

1. Акерен И. Социальное происхождение и успех в учебе – эффективные школы в неблагоприятных социоэкономических условиях // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2014. № 1 (33). С. 7-13.
2. Барбер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7-60.
3. Глуздов О.В. Социальная психология. М.: Высшая школа, 2007. 341 с.
4. Ильясов Д.Ф. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3 (122). С. 22-27.
5. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология // Общество и право. 2015. № 1 (51). С. 262-269.
6. Клейберг Ю.А. Молодежный экстремизм: опыт социально-психологического исследования личности экстремиста // Общество и право. 2011. № 1. С. 237-241.
7. Нагорнов А.Ю. Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника. Ульяновск: Зебра, 2016. 174 с.
8. Пинская М.А. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов // Выравнивание шансов детей на качественное образование. М., 2012. С. 37-48.
9. Пинская М.А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148-177.
10. Прохоров А.М. (ред.) Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1980. 1600 с.
11. Репин С.А. Программно-целевой принцип управления образованием. Челябинск, 1999. 221 с.
12. Селиванова Е.А. Подготовка к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 4(37). С. 78-88.
13. Сериков Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация. Челябинск: Факел, 1998. 664 с.
14. Танаева З.Р. Общепедагогические принципы подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями // Образование и наука. 2019. № 4(72). С. 21-30.
15. Ястребов Г.А. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188-246.
16. Richters I., Cicchetti D. Toward a developmental perspective on conduct disorder // Developmental fund Psychopathology. 1993. 5(1/2). P. 1-4.

The interaction of schools operating in adverse social conditions, and units for minors for the prevention of aggressive and illegal behavior of students

Dinaf F. Il'yasov

Professor, Doctor of Pedagogy,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology,
Chelyabinsk Institute of Retraining and Further Education for Teachers,
454091, 88, Krasnoarmeiskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: dinaf_chel@mail.ru

Nadezhda E. Skripova

Associate Professor, Doctor of Pedagogy,
Head of the Department of Primary Education,
Chelyabinsk Institute of Retraining and Further Education for Teachers,
454091, 88, Krasnoarmeiskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: nscripova@mail.ru

Irina D. Borchenko

PhD in Cultural Studies,
Head of the Training Center,
Chelyabinsk Institute of Retraining and Further Education for Teachers,
454091, 88, Krasnoarmeiskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: skaterova@list.ru

Abstract

The interim results of the study presented in this article on the basis of the development of targeted assistance programs for schools operating in adverse social conditions are highlighted. In particular, attention of the authors has been focused on supporting schools whose students are prone to illegal and aggressive behavior. The factors that determine the unfavorable social context, considering the study of the predisposition of the student population to aggressive and unlawful behavior, are identified. It is proposed to consider targeted assistance programs as a support strategy. The essence of the concept of targeted assistance program is revealed and its features are determined. In our article, we dwell on such a position as providing conditions in general educational organizations (normative, organizational, managerial, scientific, methodological, psychological, pedagogical, and informational) for interagency interaction with juvenile affairs departments for the prevention of aggressive and unlawful behavior of students. The technology of designing the program of targeted program of assistance to schools in unfavorable social conditions, whose students are predisposed to illegal and aggressive behavior is presented. We stop at such a position as providing schools with conditions for interagency interaction with juvenile affairs departments for the prevention of aggressive and unlawful behavior of students.

For citation

Il'yasov D.F., Skripova N.E., Borchenko I.D. (2019) Vzaimodeistvie shkol, funktsioniruyushchikh v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh, i podrazdelenii po delam nesovershennoletnikh po profilaktike agressivnogo i protivopravnogo povedeniya uchashchikhsya [The interaction of schools operating in adverse social conditions, and units for minors for the prevention of aggressive and illegal behavior of students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 186-195. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.020

Keywords

Quality of education, school, juvenile affairs department, adverse social conditions, aggressive and unlawful behavior of students, support, interaction, targeted program.

References

1. Akeren I. (2014) Sotsial'noe proiskhozhdenie i uspekhi v uchebe – effektivnye shkoly v neblagopriyatnykh sotsioekonomicheskikh usloviyakh [Social background and success in school: effective schools in adverse socio-economic conditions]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya «Sotsial'nye nauki»* [Bulletin of the Nizhny Novgorod University], 1 (33), pp. 7-13.
2. Barber M. (2008) Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh [How to achieve a consistently high quality of teaching in schools]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 3, pp. 7-60.
3. Gluzdov O.V. (2007) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.
4. Il'yasov D.F. (2017) Identifikatsiya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii, osushchestvlyayushchikh deyatel'nost' v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh [Identification of general educational organizations operating in adverse social conditions]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 3 (122), pp. 22-27.
5. Kleiberg Yu.A. (2015) Deviantnoe povedenie: sintagma, ontologiya, epistemologiya [Deviant behavior: syntagma, ontology, epistemology]. *Obshchestvo i pravo* [Society and Law], 1 (51), pp. 262-269.
6. Kleiberg Yu.A. (2011) Molodezhnyi ekstremizm: opyt sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya lichnosti ekstremista [Youth extremism: the experience of socio-psychological research of the personality of an extremist]. *Obshchestvo i pravo* [Society and Law], 1, pp. 237-241.
7. Nagornov A.Yu. (2016) *Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya sovremennogo shkol'nika* [Psychological and pedagogical problems of the development of a modern student]. Ul'yankovsk: Zebra Publ.
8. Pinskaya M.A. (2011) Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Schools that work effectively in complex social contexts]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 4, pp. 148-177.
9. Pinskaya M.A. (2012) Vyravnivanie uslovii pri analize dostizhenii shkol: kontekstualizatsiya rezul'tatov [Alignment of conditions in the analysis of school achievements: contextualization of results]. In: *Vyravnivanie shansov detei na kachestvennoe obrazovanie* [Alignment of children's chances for quality education]. Moscow.
10. Prokhorov A.M. (ed.) (1980) *Sovetskii entsiklopedicheskii slovar'* [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ.
11. Repin S.A. (1999) *Programmno-tselevoy printsip upravleniya obrazovaniem* [Program-targeted principle of education management]. Chelyabinsk.
12. Richters I., Cicchetti D. (1993) Toward a developmental perspective on conduct disorder. *Developmental and Psychopathology*, 5(1/2), pp. 1-4.
13. Selivanova E.A. (2018) Podgotovka k osushchestvleniyu profilaktiki agressivnogo povedeniya obuchayushchikhsya v shkolakh [Preparation for the implementation of the prevention of aggressive behavior of students in schools]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific support for the system of advanced training of the staff], 4(37), pp. 78-88.
14. Serikov G.N. (1998) *Upravlenie obrazovaniem: sistemnaya interpretatsiya* [Education management: systemic interpretation]. Chelyabinsk: Fakel Publ.
15. Tanaeva Z.R. (2019) Obshchepedagogicheskie printsiy podgotovki budushchikh spetsialistov k rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami [General pedagogical principles of preparation of future specialists for work with juvenile delinquents]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 4(72), pp. 21-30.
16. Yastrebov G.A. (2013) Problema kontekstualizatsii obrazovatel'nykh rezul'tatov: shkoly, sotsial'nyi sostav uchashchikhsya i uroven' deprivatsii territorii [The problem of the contextualization of educational results: schools, the social composition of students and the level of deprivation of territories]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 4, pp. 188-246.

УДК 37**Структура субтеста «Аудирование» в системах тестирования ТРКИ и ALTE (на примере чешского языка)****Ганелина Яна Александровна**

доцент

Московский педагогический университет
119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, с. 1
e-mail: yaganelina@gmail.com

Гладкая Татьяна Григорьевна

старший преподаватель

Российский университет дружбы народов,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6;
e-mail: gladkaya_tg@pfur.ru

Курмаева Наталья Михайловна

старший преподаватель

Российский университет дружбы народов,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6;
e-mail: kurmayeva_nm@pfur.ru

Аннотация

В статье рассматривается структура субтеста «Аудирование», представленного в уровнях системы ТРКИ (ТЭУ, ТБУ и Первый сертификационный), соотносящихся с программой по РКИ довузовского этапа обучения и соответствующих уровней - A1, A2 и B1 теста, представленного ALTE. Для сравнения в качестве образца теста европейской системы тестирования взят близкородственный русскому славянский язык – чешский. Проведено сравнение аудитивных требований в тестах на знание русского и чешского языков, содержание тестов и типы тестовых заданий. В заключении работы показано, что сравнение тестовой системы ТРКИ с тестами родственных языков представляется нам интересным и полезным в плане преемственности опыта тестологов, разрабатывающих тесты на уровне владения другими славянскими языками, близкородственными русскому. В этой связи особый интерес вызывает тема практической эффективности укоренившихся методик. Но принцип сопоставления описываемых в данной работе тестовых систем исследователями пока не разработан, это дело, надеемся, ближайшего будущего. Детальное сравнение тестовой методической стратегии, жанров, сюжетов звучащих текстов, типов и валидности заданий, а также способа оценивания тестируемых – тема дальнейшего изучения и описания в наших последующих работах.

Для цитирования в научных исследованиях

Ганелина Я.А., Гладкая Т.Г., Курмаева Н.М. Структура субтеста «Аудирование» в системах тестирования ТРКИ и ALTE (на примере чешского языка) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 196-208. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.021

Ключевые слова

Тест, тестирование, аудирование, ТРКИ, РКИ, ALTE, довузовский этап обучения.

Введение

Одним из способов независимого контроля уровня продуктивных и репродуктивных умений, речевой, коммуникативной компетенции обучающихся в современной методике преподавания иностранных языков является тестирование, которое уже давно получило широкое распространение в мировой практике.

Основное содержание

На протяжении многих десятилетий в США и странах Европы функционируют мощные тестовые синдикаты, принимающие сертифицированные экзамены на уровне владения иностранными языками. При Совете Европы был принят документ «Общеввропейская компетенция в изучении и преподавании иностранного языка» (ОЕК - система уровней владения иностранным языком Совета Европы), в котором были представлены параметры и критерии оценки уровней владения иностранным языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы ее оценки с использованием тестовых технологий [Макаревич, 2010]. Система уровней владения иностранным языком представлена в документе «Общеввропейская компетенция» тремя пороговыми уровнями: Уровень А (элементарное владение), который подразделяется на А1 (уровень выживания) и А2 (предпороговый уровень); Уровень В (свободное владение), включающий В1 (пороговый уровень) и В2 (пороговый продвинутый уровень); Уровень С (совершенное владение), в состав которого входят С1 (высокий уровень) и С2 (владение языком в совершенстве).

В 1990 году была создана Ассоциация лингвистических тесторов Европы – ALTE (Association of Language Testers in Europe), которая утвердила документы, регламентирующие деятельность организаций – членов ALTE – и разработала механизмы осуществления надзора над проведением тестирования уровней владения иностранными языками в Европе [Общеввропейские компетенции владения..., 2003].

С 1999 года Российская государственная система тестирования, являясь ассоциированным членом ALTE, осуществляет сертифицированное тестирование иностранных граждан по русскому языку в лице консорциума ведущих вузов системы: Российский университет дружбы народов, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет. Это означает, что государственный сертификат, подтверждающий результаты тестирования, признан ассоциацией ALTE [Балыхина, 2007].

На протяжении многих лет Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку включала 6 уровней общего владения русским языком как иностранным: элементарный (ТЭУ), базовый (ТБУ), I сертификационный (ТРКИ-1), II сертификационный (ТРКИ-2), III сертификационный (ТРКИ-3), IV сертификационный (ТРКИ-

4), что соответствует 6-уровневой системе Совета Европы.

Основные цели создания российской государственной системы тестирования по русскому языку, а также главные ее принципы изложены в государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному, системно описаны требования для каждого уровня, которые реализуются в системе типовых стандартизированных тестов. Тест каждого уровня содержит пять субтестов: лексика и грамматика, говорение, аудирование, письмо, чтение. В результате успешного прохождения теста любого из уровней кандидату выдается документ – сертификат государственного образца, подтверждающий уровень владения русским языком как иностранным.

В статье нами будет рассмотрена структура субтеста «Аудирование», представленного в уровнях системы ТРКИ (ТЭУ, ТБУ и В1), соотносящихся с программой по РКИ довузовского этапа обучения и соответствующих уровней - A1, A2 и B1 теста, представленного ALTE. Для сравнения мы берем тест на знание славянского языка, в данном случае - чешского. Выбор чешского языка как иностранного обусловлен не только тем, что система государственного тестирования Чешской республики аккредитована в ALTE, но главным образом тем, что чешский и русский языки являются близкородственными, имеющим схожую грамматическую систему.

В Требованиях к уровням общего владения русским языком как иностранным содержание коммуникативных компетенций выстроено следующим образом:

1. Содержание речевой компетенции
 - 1.2. Интенции. Ситуации общения
 - 1.2.3. Требования к речевым умениям по каждому виду речевой деятельности
2. Содержание языковой компетенции

Ассоциацией лингвистических тестов Европы разработаны шкалы дескрипторов «УМЕЮ», которые включают более 400 положений и группируются в соответствии с тремя категориями использования языка. Первая – «Социальная сфера и туризм» (Сфера повседневного общения), вторая – «Профессиональная сфера» (Работа), третья «Образовательная сфера» (Учеба) [Костина, 2003].

Требования к аудитивной компетенции и ситуации общения уровней ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-1 системы ТРКИ и ОЕК мы отобразили в *Таблице 1*, по которой видно, что в документе Совета Европы аспекты владения языком (в нашем случае вид речевой деятельности – Аудирование) разработаны как инструмент самооценки для выявления учащимся своих знаний и умений.

Таблица 1 - Требования к аудитивной компетенции

ТРКИ		
ЭУ	ТБУ	ТРКИ-1
Иностранец должен уметь понимать на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании. Ситуации общения: в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе,	Иностранец должен уметь понимать на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании; понимать на слух содержание диалога, коммуникативные намерения его участников. Ситуации общения: в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете,	Иностранец должен уметь понимать на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании, - тему, основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения – с достаточной полнотой, глубиной и точностью; уметь понимать основное содержание диалога и коммуникативные намерения его участников.

ТРКИ		
ЭУ	ТБУ	ТРКИ-1
столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в поликлинике, у врача, в аптеке.	кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в поликлинике, у врача, в аптеке.	Ситуации общения: в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в театре, музее, на экскурсии; в поликлинике, у врача, в аптеке; в ситуации общения по телефону и т.п.; в гостинице; на вокзале, в аэропорту
Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и медленной
A1 Уровень выживания	A2 Предпороговый уровень	B1 Пороговый уровень
ОЕК		

Таблица 2 – Динамика требований к речевым умениям, необходимых для прохождения субтеста «Аудирование»

		ЭУ	ТБУ	ТРКИ-1
ТРКИ	Монологическая речь	Тематика текста	бытовая и социокультурная сфера	бытовая и социокультурная сфера
		Тип текста	сообщение или повествование; специально составленные тексты	сообщение, повествование, описание, тексты смешанного типа с элементами рассуждения. Тексты аутентичные (допустима минимальная степень адаптации)
		Объем текста	100-120 слов	информативное сообщение: 250-300 слов описание, повествование: 500-600 слов
		Незнакомые слова	нет	до 3%
		Темп речи	120-150 слогов/мин	210-230 слогов/мин
		Предъявления	2	1
	Диалогическая речь	Тематика текста	бытовая сфера	бытовая и социокультурная сфера
		Тип текста	диалог	диалог
		Объем текста	4-8 реплик	10-12 развернутых реплик
		Незнакомые слова	нет	до 2%
		Темп речи	160-180 слогов/мин	210-230 слогов/мин
		Предъявления	2	1

The structure of the “Audition” subtest in the TRKI...

В *Таблице 2* видна динамика требований к речевым умениям, необходимых для прохождения субтеста «Аудирование», а ниже в таблице 3 представлена сводная таблица инструкций по выполнению субтеста «Аудирование» уровней ТЭУ, ТБУ и ТРКИ-1.

Таблица 3 - Сводная таблица инструкций по выполнению субтеста «Аудирование»

	ТЭУ	ТБУ	ТРКИ-1
Время выполнения	30 минут	30 минут	35 минут
Количество заданий	5 частей, 20 заданий	5 частей, 30 заданий	6 аудиотекстов, 30 заданий
Количество предъявлений аудиотекста	2	2	1
Использование словаря	нет	нет	нет

При выполнении субтеста «Аудирование» тестируемому необходимо выбрать правильный ответ, отметив соответствующий вариант в матрице. Традиционный способ предъявления заданий: перед включением аудиозаписи каждого текста тестируемому выдается лист с заданиями, с которыми он может ознакомиться в течение фиксированного времени. После прослушивания текста тестируемому дается время на выбор правильных ответов. Опираясь на содержание субтеста «Аудирование» Типовых тестов, можно составить следующие таблицы с описанием представленных в них тем звучащих текстов и типов заданий:

Таблица 4 - Элементарный уровень (ТЭУ)

Номер задания	Тип звучащего текста	Способ выполнения задания
Задания 1-4	Звучат четыре сообщения. Необходимо выбрать из трех предложений то, которое достаточно передает смысл прослушанного.	Множественный выбор. 4 задания. В каждом задании три варианта ответа, верный один.
Задания 5-7	Звучат микродиалоги. Необходимо определить, где (в каком месте) разговаривают люди.	Множественный выбор. 3 задания. В каждом задании три варианта ответа, верный один.
Задания 8-11	Звучат диалоги. Необходимо выбрать правильные ответы на вопросы	Множественный выбор. 4 задания. В каждом задании два варианта ответа, верный один.
Задания 12-18	Звучит диалог. Необходимо ответить на вопросы.	Заполнение пустых граф матрицы необходимой информацией.
Задания 19-25	Звучит монолог. Необходимо ответить на вопросы.	Заполнение матрицы: закончить предложение.

Таблица 5 - Базовый уровень (ТБУ)

Номер задания	Тип звучащего текста	Способ выполнения задания
Задания 1-5	Звучат четыре сообщения. Необходимо выбрать из трех предложений то, которое достаточно передает смысл прослушанного.	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный - один.
Задания 6-10	Звучит 5 микродиалогов. Необходимо определить, где (в каком месте) разговаривают люди.	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный - один.

Номер задания	Тип звучащего текста	Способ выполнения задания
Задания 11-15	Звучит 5 микродиалогов. Необходимо выбрать правильные ответы на вопросы.	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании два варианта ответа, верный – один.
Задания 16-23	Звучит диалог. Необходимо написать в матрице запрашиваемую информацию.	Заполнение пустых граф матрицы необходимой информацией.
Задания 24-30	Звучит монолог. Необходимо написать в матрице запрашиваемую информацию.	Заполнение матрицы: закончить предложение.
<i>Номер задания</i>	<i>Тип звучащего текста</i>	<i>Способ выполнения задания</i>

Мы видим, что содержание субтеста «Аудирование» Элементарного и Базового уровней и типы заданий к текстам практически идентичны. На начальном этапе обучения иностранному языку закладывается языковая база, начинается формирование языковой компетенции. Немаловажен и контроль, измерение знаний учащихся начального этапа как в традиционных, так и в инновационных его формах – тестировании [4].

Более показателен субтест «Аудирование» порогового уровня ТРКИ-1, так как прохождение теста данного уровня дает право поступать на первый курс российских вузов [9]. Для успешного прохождения субтеста «Аудирование» уровня ТРКИ-1 необходимо набрать 79 баллов из 120, что составляет 66%. Каждое задание оценивается в четыре балла. В заданиях 1-15 (тексты 1-3) осуществляется проверка уровня сформированности навыков и умений восприятия монологической речи. В заданиях 16-30 проверяется умение понять диалогические высказывания: основное содержание диалога и коммуникативные намерения его участников.

Таблица 6 - Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1)

Номер задания	Тип звучащего текста	Способ выполнения задания
Задания 1-5	Текст 1. Монолог (фрагмент дружеского письма).	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный один.
Задания 6-10	Текст 2. Монолог (фрагмент лекции или радиопередачи)	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный один.
Задания 11-15	Текст 3. Монолог (фрагмент радиопередачи, экскурсии)	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный один.
Задания 16-20	Текст 4. Диалог (разговор с элементами дискуссии знакомых людей, друзей)	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный один.
Задания 21-25	Текст 5. Диалог (разговор в офисе, в поликлинике и т.п.)	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный один.
Задания 26-30	Текст 6. Диалог (разговор знакомых людей, друзей с намерениями договориться о чем-то)	Множественный выбор. 5 заданий. В каждом задании три варианта ответа, верный один.

Рассмотрим содержание типовых субтестов «Аудирование» (Poslech) сертификационного экзамена по чешскому языку как иностранному (Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince)

уровней A1, A2, B1 (Следует отметить, что для поступления в разные вузы Чешской Республики необходимо сдавать экзамен уровня B1 либо уровня B2).

Таблица 7 - Содержание субтеста «Аудирование» сертификационного экзамена по чешскому языку как иностранному (общее владение)

Часть	Содержание текстов	Способ выполнения задания	Время выполнения	Макс. кол-во баллов	Кол-во предъявлений
А 1					
Часть I 7 заданий	1 диалог средней длины (80-90 слов)	Множественный выбор. Выбор одного варианта из четырех.	20-25 минут	25	2
Часть II 4 заданий	4 коротких монолога (каждый текст 25-40 слов)	Множественный выбор. Выбор одного варианта из четырех.			
Часть III 6 заданий	6 кратких диалогов (каждый диалог 30-40 слов)	Выбор соответствия (где находятся эти люди) каждому диалогу. Один вариант лишний.			
Часть IV 8 заданий	1 длинный диалог (100-110 слов)	Выбор нужной картинки из четырех вариантов.			
А 2					
Часть I 8 заданий	4 коротких диалога (каждый текст 45-50 слов)	Множественный выбор. Выбор одного варианта из четырех.	20-25 минут	25	2
Часть II 4 заданий	4 коротких монолога (каждый текст 30-35 слов)	Множественный выбор. Выбор одного варианта из четырех.			
Часть III 7 заданий	1 длинный диалог (190-240 слов)	Выбор правдивого или ложного утверждения (да/нет).			
Часть IV 6 заданий	1 монолог средней длины (120-160 слов)	Выбор шести верных утверждений из двенадцати.			
В 1					
Часть I 6 заданий	3-6 коротких диалогов/ монологов всего 250-275 слов	Множественный выбор. Выбор одного варианта из четырех.	30-35 минут	25	2
Часть II 8 заданий	1 длинный диалог (350-385 слов)	Множественный выбор. Выбор одного варианта из четырех.			
Часть III 6 заданий	1 монолог/диалог средней длины (200-220 слов)	Выбор правдивого или ложного утверждения (да/нет).			
Часть IV 5 заданий	2-5 кратких монологов (каждый 100-110 слов)	Вставить в предложении пропущенное слово (письменно)			
В 2					
Часть I 5 заданий	5 коротких диалогов/ монологов (всего 350-380 слов)	Множественный выбор. Выбор одного варианта из четырех.	30-35 минут	20	2
Часть II 5 заданий	1 диалог средней длины (210-240 слов)	Выбор правдивого или ложного утверждения			

Часть	Содержание текстов	Способ выполнения задания	Время выполнения	Макс. кол-во баллов	Кол-во предъявлений
		(да/нет).			
Часть III 5 заданий	5 коротких монологов или 1 длинный монолог (всего 340-370 слов)	Выбор соответствия к каждому монологу (кому принадлежит высказывание)			
Часть IV 5 заданий	интервью (210-240 слов)	Краткие ответы на вопросы (письменно)			

Сравнение субтестов «Аудирование» системы ТРКИ и теста на владение чешским языком показывает, прежде всего, разнообразие заданий в чешском тесте, в то время как задания в субтесте «Аудирование» ТРКИ в основном представлены стандартным заданием на множественный выбор одного варианта из трех. Чешский вариант субтеста представляется сложнее для восприятия на слух, чем обусловлено двойное предъявление звучащих текстов даже на уровнях В1 и В2, в то время как в ТРКИ тексты предъявляются дважды только в тестах Элементарного и Базового уровней.

Ниже мы приведем отрывки некоторых заданий субтеста «Poslech s porozuměním» сертификационного экзамена по чешскому языку как иностранному (Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince) из демонстрационных версий экзамена (*перевод на русский язык – наши*).

Уровень А1

Задание 4. Прослушайте диалог. Выберите один правильный ответ.

Звучащий текст:

М.: Добрый день! Чем могу вам помочь?

Ж.: Мне нужны длинные вечерние брюки.

М.: Какой у вас размер?

Ж.: 42.

М.: А какой цвет вам нужен?

Ж.: Хм... Наверное, черный либо коричневый.

М.: Одну минуту. Коричневых, к сожалению, вашего размера нет, но могу вам предложить вот эти черные или эти темно-синие брюки.

Ж.: Хорошо. Я могу их примерить?

М.: Конечно. Кабинки находятся там.

...

Ж.: Мне понравились эти темно-синие. А еще мне нужна какая-нибудь цветная блузка.

М.: Желтая, оранжевая или светло-зеленая?

Ж.: Мне нравится вот эта желтая, я возьму её.

М.: Ваши покупки будут на кассе. Касса находится внизу справа.

(...)

1. Какие брюки нужны покупательнице?



A)



B)



C)



D)

2. Какой размер она носит?

40

A)

42

B)

45

C)

49

D)

3. Какого цвета брюки ей нужны?



A)



B)



C)



D)

4. Что еще она купила?



A)



B)



C)



D)

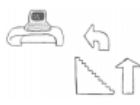
5. Где находится касса?



A)



B)



C)



D)

(...)

Уровень A2

Задание 1. Прослушайте разговор друзей. Выберите, что правда (ДА), а что неправда (НЕТ).

Звучащий текст:

Ж.: Привет, Мартин! Как ты провел выходные?

М.: Привет, Шарка, ничего особенного. Мы переезжали в Прагу. Мне надоело ездить каждый день из Нимбурка на работу. Теперь живу в десяти минутах ходьбы от офиса.

Ж.: Отлично! А я еду до работы полчаса. Сначала 10 минут еду на автобусе, а потом еще 20 минут на метро.

М.: Но зато у тебя есть домик с садом, бассейном и гаражом... А я пока должен парковаться на улице. Гараж будет готов только через месяц.

Ж.: Главное, что он у тебя будет. А ты уже купил новую машину?

М.: Нет ещё. Пока езжу на старой.

(...)

1. Мартин переезжал из Праги до Нимбурка. - да/нет
2. Шарка едет до работы 30 минут. - да/нет

3. У Мартина новый гараж. - да/нет
4. Шарка купила новую машину. - да/нет
- (...)

Задание 1. Прослушайте пять коротких монологов. В каждом задании впишите одно нужное слово или цифру.

Звучащий текст:

М.: Уважаемые радиослушатели, прослушайте прогноз погоды. В четверг в течение дня температура опустится на девять градусов, ночью будет +3 и начнется дождь. В пятницу будут дожди, а дневная температура будет тринадцать градусов тепла. Ночью температура понизится на пять градусов. В выходные будет около одиннадцати градусов тепла.

(...)

1. Сколько градусов будет в пятницу днем? - _____ градусов.
- (...)

Задание 3. Прослушайте пять диалогов. В каждом задании выберите правильное продолжение диалога.

Звучащий текст:

М.: Добрый день! Пицца Форте.

Ж.: Добрый день! Я хотела бы заказать пиццу номер восемь.

М.: Хорошо! Куда её привезти?

1. Что ответит женщина?
- А) Буду платить наличными.
- Б) 775 219 921.
- В) Удельная, 21.

Уровень В1

Задание 4. Прослушайте шесть ответов на один вопрос анкеты. Имя говорящего соедините с его высказыванием.

Вопрос: Куда летом поедете в отпуск?

Звучащий текст:

Ладислав.

М.: Знаете, я путешествую весь год. У нашей фирмы есть торговые партнеры в экзотических странах, поэтому какой-нибудь Таиланд или Индия меня не привлекают. Америку я тоже уже всю объездил. Конечно, интересно узнавать новые страны, знакомиться с их культурой и людьми, но мне больше всего нравится проводить отпуск у нас на даче. Хочется хотя бы один месяц быть на одном месте. И этому не сможет помешать даже моя жена, которая в этом году поедет с детьми на море.

Сара.

Ж.: Когда я была маленькая, я жила с родителями на Черном море. Очень люблю эти места и не представляю жизни без них. Никакая рыба не сравнится с той, которую я ем там в местных ресторанах. Короче говоря, без моря для меня не существует лета, поэтому я поеду туда и в этом году. Но, к сожалению, время придется проводить не так, как я привыкла. В прошлом году у меня началась аллергия на солнце, поэтому вместо того, чтобы загорать на пляже, придется сидеть под деревом и читать книжку или отдыхать в тени.

(...)

1. Ладислав	А. Отдых на природе.
2. Сара	Б. Всё будет иначе
3. Леош	В. Желание есть, а денег нет.
4. Андреа	Г. Отдых от путешествий.
(...)	(...)

Заключение

Итак, сравнение тестовой системы ТРКИ с тестами родственных языков представляется нам интересным и полезным в плане преемственности опыта тестологов, разрабатывающих тесты на уровне владения другими славянскими языками, близкородственными русскому. В этой связи особый интерес вызывает тема практической эффективности укоренившихся методик. Но принцип сопоставления описываемых в данной работе тестовых систем исследователями пока не разработан, это дело, надеемся, ближайшего будущего. Детальное сравнение тестовой методической стратегии, жанров, сюжетов звучащих текстов, типов и валидности заданий, а также способа оценивания тестируемых – тема дальнейшего изучения и описания в наших последующих работах.

Библиография

1. Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE). Modelová varianta. <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>
2. Common European Framework of reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg, 1996.
3. Бальхина Т.М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL). 2-е изд., стереотип. М., 2007.
4. Ганелина Я.А., Румянцева Н.М., Тёрчик Л.Б., Фархадова М.Э., Юрова Ю.В. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (общее владение). М. РУДН, 2014.
5. Государственные образовательные Стандарты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.-СПб., «Златоуст», 2001.
6. Костина С.Г. перспективы языкового сертифицированного тестирования в рамках ALTE//Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. М. 2003. - С. 106-111.
7. Макаревич Т.В. Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы. // Русский язык за рубежом. № 2. 2010. С. 41-49.
8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Страсбург; М.: МГЛУ, 2003.
9. Типовые тесты по русскому языку как иностранному Первый сертификационный уровень. Общее владение. М.-СПб., 2014.
10. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М.-СПб., 2019.
11. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М.-СПб., 2018.
12. Требования к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. М. СПб., «Златоуст», 2011.

The structure of the “Audition” subtest in the TRKI and ALTE testing systems (case of Czech language)

Yana A. Ganelina

docent

Moscow Pedagogical University

119991, Russia, Moscow, ul. Malaya Pirogovskaya, 1/1

e-mail: yaganelina@gmail.com

Tatyana G. Gladkaya

Senior Lecturer

Peoples' Friendship University of Russia,

117198, Russian Federation, Moscow, ul. Miklouho-Maclay, 6;

e-mail: gladkaya_tg@pfur.ru

Natalya M. Kurmaeva

Senior Lecturer

Peoples' Friendship University of Russia,

117198, Russian Federation, Moscow, ul. Miklouho-Maclay, 6;

e-mail: kurmayeva_nm@pfur.ru

Abstract

This article discusses the structure of the listening comprehension test presented at the levels of the TRFL system (A1, A2, B1), which are related to the Russian as a foreign language program of the pre-university stage of training and the corresponding levels of the test presented by ALTE. For comparison, the Czech Slavonic language, closely related to Russian, was taken as a test sample of the European testing system. The authors compared the requirements in tests of Russian and Czech languages, the content of tests and types of test tasks. In conclusion, it was shown that comparing the TRKI test system with tests of related languages seems to us interesting and useful in terms of the continuity of the experience of testologists developing tests for levels of knowledge of other Slavic languages that are closely related to Russian. In this regard, the topic of practical effectiveness of rooted techniques is of particular interest. But the principle of comparing the test systems described in this paper by researchers has not yet been developed; this is, of course, hope for the near future. A detailed comparison of the test methodological strategy, genres, plots of sounding texts, types and validity of tasks, as well as the way students are evaluated, is the topic of further study and description in our subsequent works.

For citation

Ganelina J.A., Gladkaya T.G., Kurmaeva N.M. (2019) Struktura subtesta «Audirovaniye» v sistemakh testirovaniya TRKI i ALTE (na primere cheshskogo yazyka) [The structure of the “Audition” subtest in the TRKI and ALTE testing systems (case of Czech language)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 196-208. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.021

Keywords

Test, listening, Russian, TRFL, ALTE, pre-University stage.

References

1. Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE). Modelová varianta. <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>
2. Common European Framework of reference for Language Learning and Teaching. Stras-bourg, 1996.
3. (2007) Balykhina T.M. What is a Russian test? The Russian state system for testing citizens of foreign countries in the Russian language (TRKI - TORFL). 2nd ed., Stereotype. M.,.
4. (2014) Ganelina Ya.A., Rumyantseva N.M., Teryochik LB, Farkhadova M.E., Yurova Yu.V. Training tests on Russian as a foreign language. Elementary level (general knowledge). M. RUDN.,.
5. (2001) State educational standards for Russian as a foreign language. Elementary level. A basic level of. The first certification level. M.-SPb., "Zlatoust",.
6. Kostina S.G. (2003) prospects of certified language testing in the framework of ALTE // Testing in teaching Russian as a foreign language: current status and prospects. M. S. 106-111.
7. Makarevich T.V. (2010) Correlation of the stages of training and levels of RCT proficiency in higher education: state and prospects. // Russian language abroad. No. 2. P. 41-49.
8. (2003) Common European competences in foreign language: study, teaching, assessment. Strasbourg; M.: MGLU.,.
9. (2014) Type tests in Russian as a foreign language. First certification level. Common ownership. M.-SPb.,.
10. (2019) Type tests in Russian as a foreign language. A basic level of. Common ownership. M.-SPb.,.
11. (2018) Type tests in Russian as a foreign language. Elementary level. Common ownership. M.-SPb.,.
12. (2011) Requirements for the first certification level of proficiency in Russian as a foreign language. M._ SPb., "Zlatoust",.

УДК 37. 017**Институт индивидуальных наставников в духовных образовательных учреждениях: традиции и инновации****Грошев Николай Борисович**

Магистр богословия, протоиерей, проректор,
Пензенская духовная семинария,
440023, Российская Федерация, Пенза, ул. Перекоп, 4;
e-mail: groshev@mail.ru

Аннотация

Целью данной научной работы является анализ опыта организации деятельности индивидуальных наставников в рамках реализации задач Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Теология». Автором обосновывается суть деятельности индивидуального наставника в решении профессиональных педагогических задач в открытом образовательном пространстве. В своем исследовании автор апеллирует к необходимости построения образовательной среды духовного учреждения на основе включения студента в разные образовательные общности. Новый подход потребует пересмотра традиционной парадигмы и всех подходов как к исследованию опыта индивидуального наставничества, так и к построению организационно-педагогических условий в духовном образовательном учреждении. Особое внимание уделяется необходимости сохранения традиций верности Священному Писанию и открытости современным тенденциям высшего духовного образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Грошев Н.Б. Институт индивидуальных наставников в духовных образовательных учреждениях: традиции и инновации // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 209-215. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.022

Ключевые слова

Индивидуальный наставник, компетенция, образовательная среда, педагогическое целеполагание, традиции и инновации высшего духовного образования.

Введение

Решением Священноначалия в духовных образовательных организациях Русской Православной Церкви 22 ноября 2013 года утверждено Положение о деятельности индивидуальных наставников. На сегодняшний день это проект активно распространяется на все духовные семинарии [6]. Это объясняется необходимостью духовных образовательных учреждений создавать такие организационно-педагогические условия, в которых каждый семинарист, от первокурсника до выпускника, определив для себя индивидуальную образовательную траекторию, сможет быть включенным в самые различные образовательные общности, наращивая свои образовательные возможности. Именно поэтому введение индивидуального наставничества расценивается сегодня как наиболее перспективная форма деятельности.

Данный проект принимается за основу и получает одобрение при условии сохранения традиций высшего духовного образования и открытости современной системе отечественного и зарубежного образования и науки.

Изложение основного материала: Общецерковные семинары для индивидуальных наставников (24 февраля 2014 года и 17 февраля 2015 года), организованные в Московской духовной академии, а также последующие за ними семинары православных духовных семинарий позволили поделиться опытом и прояснить практические и теоретические вопросы в деле индивидуального наставничества. Информацию, которая может быть полезна наставникам (методики ведения занятий, примеры занятий, требования к самоподготовке, психологические рекомендации и прочее), разместили в блоге «Индивидуальный наставник».

Основная часть

В настоящее время индивидуальные наставники активно действуют в Санкт-Петербургской духовной академии и Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете. Идет процесс внедрения этой должности и в других семинариях. Пензенская духовная семинария не является исключением. Напротив, в попытке нащупать новую форму, новый формат построения организационно-педагогических условий педагогическая корпорация сосредоточилась на выполнении сложных задач преобразования образовательной среды семинарии.

Можно сказать, что университетский наставник – это попытка сочетания положительных качеств домашнего и школьного образования. Главный плюс домашнего образования – строго индивидуальный подход, учитывающий все особенности, достоинства, слабости, интересы учащегося. Преимущества школьного образования – наличие узких специалистов по различным предметам и общей научной среды, оказывающей на студента формирующее воздействие. Наставник в университете стремится сочетать эти плюсы, осуществляя индивидуализацию студента в университетской среде.

Целью сопровождения индивидуального наставника специалисты называют полноценную реализацию образовательного потенциала личности.

Ключевыми принципами работы наставника считают принцип индивидуализации и принцип открытости образования. Под индивидуализацией понимается стремление обеспечить каждому студенту возможности формирования собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придание большей осмысленности учебному процессу за счет осознанного выбора своего образовательного пути, адекватного представления

о своих образовательных перспективах.

Суть деятельности индивидуального наставника заключается в том, что он отрабатывает со студентами навыки, необходимые для успешной учебы, и в этом смысле в чем-то похож на тренера. Наставнику рекомендуется предоставлять студенту выбор образа и выбор пути, следуя принципу открытости образования. Открытое образовательное пространство – это такой взгляд, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для этого образом. Идеал открытого образовательного пространства – представленность для студента индивидуальных приоритетов... Открытое образовательное пространство не формирует определенный образ, а имеет целью дать опыт самоопределения» [Барбарига, Федорова, 1979, 6].

Необходимо отметить, что институт индивидуальных наставников как терминологически, так и содержательно отличается от института тьюторов. Во-первых, с точки зрения целей: образование в духовных учебных заведениях имеет строго конфессиональный характер, направлено прежде всего на то, чтобы сформировать у студента определенную степень осознания церковного Предания. Поэтому принцип индивидуализации, свобода выбора своего образовательного пути в духовном учебном заведении по определению находится в строгих рамках.

Во-вторых, с точки зрения возможностей: почти ни одно учебное заведение Русской Православной Церкви не может предоставить учащемуся широкой университетской среды с комплексом знаний по самым разным дисциплинам науки. Это также существенно ограничивает возможность выбора индивидуальной траектории и сужает возможности тьютора.

Как с точки зрения целей, так и с точки зрения возможностей индивидуальный наставник духовного учебного заведения может выполнять функции тьютора в очень ограниченном объеме.

Тем не менее, духовным учебным заведениям следует понимать, что наставником не может выступать, например, проректор учебного заведения, а встреча наставника с учащимися – иметь вид дополнительной лекции в сетке расписания с неопределенным (или определенным) объектом изучения. Индивидуальное наставничество предполагает определенное равенство между наставником и учащимся. Наставник – это не столько учитель, сколько старший брат, ориентирующий студента в жизни учебного заведения и, по возможности, помогающий в его нуждах.

Основной задачей индивидуального наставника духовного учебного заведения следует, по-видимому, считать достижение возможной степени индивидуализации – главного принципа тьюторского сопровождения. Наставнику следует взаимодействовать с небольшим кругом студентов и с каждым из них осуществлять индивидуальную работу: стараться выявить его слабые и сильные стороны, пробелы в его образовании, навыках, основные сферы интересов – и стараться реагировать соответственно, развивая недостающее. Касательно образовательной траектории наставнику следует, прежде всего, помочь студенту выявить основные сферы его научных интересов, своевременно определиться с направлением своей квалификационной работы, а также ориентировать его в выборе дальнейшего пути образования (обучение в магистратурах, аспирантурах Русской Православной Церкви и т.п.).

В требованиях к результатам освоения программы бакалавриата по направлению «Теология» прямо указывается на формирование универсальных, общепрофессиональных и

профессиональных компетенций выпускников, ориентированных на получение теологической специальности. Возникает вопрос о месте индивидуального наставника в условиях реализации требований программы. Главной целью индивидуального наставника остается все то же – помочь студенту максимально реализовать себя в образовательной деятельности, в усвоении церковного Предания.

К кандидату в наставники предъявляются особые требования, заключающиеся в качественно ином целеполагании. Сущность работы наставника в духовном образовательном учреждении заключается в поиске новых для субъекта способов преодоления разрыва между незнанием и знанием средствами самообразования. Целью деятельности наставника является поиск форм взаимодействия, которые изменяют самого субъекта самообразования, так как оно ориентировано на его индивидуальность. И это изменение – основной продукт деятельности индивидуального наставника. Такими изменениями могут быть новые компетентности, присвоение новых для субъекта способов действий, овладение культурными формами деятельности и, соответственно, достижение нового (для субъекта) уровня культуры. Наиболее важным результатом индивидуального наставничества является «самообразующийся» человек, т.е. человек способный и стремящийся ставить и реализовывать самообразовательные цели как в рамках институциональных форм образования, так и вне их.

Практика наставничества Пензенской духовной семинарии показывает, что решение о том, когда и как будет происходить эта «сборка», остается полностью на «полюсе» наставника, так как студент не имеет опыта такой цельной самообразовательной деятельности. Это задача совместного с наставником поиска и преобразования самого себя.

Рассмотрим примеры практической деятельности индивидуального наставника Пензенской духовной семинарии со студентами первого курса обучения. Цель деятельности индивидуального наставника – педагогическое обеспечение адаптации к особенностям высшего образования в духовном учебном заведении и к формированию самообразования студента первого курса. Задача деятельности индивидуального наставника – помощь в моделировании деятельности по самообразованию студента первого курса. Алгоритм деятельности индивидуального наставника представлена в таблице.

Таблица 1 - Примеры практической деятельности индивидуального наставника

Форма взаимодействия со студентом	Содержание деятельности наставника	Примерные вопросы индивидуального наставника
Шаг 1. Рефлексивная беседа (целеполагание и моделирование действия)	Построение вопросов о том, что студент собирается делать в течение дня, как студент умеет планировать свою деятельность. Своими вопросами наставник задает алгоритм действия, и, последовательно отвечая на эти вопросы, студент во внешнем для себя плане проговаривает тот самый культурный способ работы с источником информации.	Наставника не устраивают обобщенные ответы – «пойду в библиотеку, возьму книгу». «Расскажи мне, как ты будешь действовать», «Где находится библиотека», «Как она работает», «Как ты будешь выбирать время посещения библиотеки», «Как ты будешь искать книгу», «Где храниться в библиотеке информация о книгах», «Как работать с каталогом», «Кто тебе в библиотеке может помочь», «Как ты будешь работать с книгой, если ты получил задание написать конспект» - и т.д. и т.п. Для разных студентов нужна разная конкретизация вопросов.

Форма взаимодействия со студентом	Содержание деятельности наставника	Примерные вопросы индивидуального наставника
Шаг 2. Рефлексивная беседа (преобразование первичного варианта модели действия)	Беседа, на которой наставник и студент обсуждают изменения, произошедшие за время выполнения задания. Наставник следит за индивидуальным темпом деятельности студента, который ему удобен и с которым он справляется.	Наставник интересуется, что студент узнал, что научился делать, что появилось (исчезло) в характере, как изменились интересы, как изменилось отношение к себе, другим, миру, что будем делать дальше. Наставник предлагает сделать выбор: работаем дальше с этим же интересом или меняем его.
Шаг 3. Работа в малых группах (1 наставник + 2-4 студента)	Один наставник обычно ведет 2-4 группы. В рамках такой встречи организуется обсуждение индивидуальных материалов каждого члена группы. Большую продуктивность такой организации работы объясняется тем, что, во-первых, срабатывает эффект группового обучения – слушая другого и обсуждая его работу, в то же время студент анализирует свою деятельность, нарабатывает собственные рефлексивные возможности.	Наставник организует групповое обсуждение способов познавательной деятельности, ее положительные и отрицательные стороны. Наставник интересуется вопросами самооценки, просит студента оценить другого студента, сравнить свой способ решения с другим способом, поверить в себя и получить опыт успешной образовательной деятельности через внешнее положительное оценивание.

Заключение

Практика наставничества показывает, что основным субъектом планирования, организации, регулирования и осуществления собственных образовательных действий выступает только сам студент, а процесс построения его деятельности неразрывно связан с процессом самообразования. Действительно, прямое педагогическое управление процессом самообразования студентов способствует формированию отдельных навыков, в том числе и самостоятельной познавательной деятельности. Предполагается, что, освоив отдельные элементы самообразования, студент в будущем будет способен к самостоятельному осуществлению цельного самообразовательного процесса.

Построение модели выпускника духовного образовательного учреждения является одним из этапов педагогического целеполагания индивидуального наставничества. Поиск максимально точных форм взаимодействия студента с индивидуальным наставником необходим при переходе на компетентностную модель выпускника высшей духовной школы. Институт индивидуальных наставников, введенный во всех высших духовных учебных заведениях Русской Православной Церкви, требует разработки специальных курсов подготовки индивидуальных наставников как условия эффективного построения организационно-педагогических условий сопровождения студентов. В нашем случае представляется важным сочетать в себе лучшее в отечественной традиции как духовного, так и светского образования и науки, сохраняя при этом верность Священному Преданию Церкви и открытость современной системе отечественного и зарубежного образования и науки.

Автор приносит глубокую признательность Учебному комитету Русской Православной Церкви Московского Патриархата за идейное вдохновение и значимые ориентиры, которые помогали при подготовке данной статьи к публикации.

Библиография

1. Абрамовских Н.В., Казаева Е.А. Тьюторство: история и современность // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 3 (19). URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf>
2. Барбарига А.А., Федорова И.В. Британские университеты. М.: Высшая школа, 1979. 127 с.
3. Гордон Э. и др. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политика и достижений учащихся. Ижевск: ERGO, 2010. 332 с.
4. Гордон Э. Столетия тьюторства. История альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Ижевск: ERGO, 2008. 351 с.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma>
6. Никитина В.В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. №6 (15). С. 50-56.
7. Романова Е.А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 04 (58). Часть 3. С. 53-55.
8. Серебровская Т.Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы // Вестник ОГУ. 2011. №5 (124). С. 13-18.
9. Субочева О.Н. Наставничество как фактор эффективности организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №12. С. 25-27.
10. Челнокова Е.А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России // Magister Dixit. 2014. №4 (16). С. 39-47.

The Institute of Individual Mentors in Spiritual Educational Institutions: Traditions and Innovations

Nikolai B. Groshev

Master of Theology, Archpriest, Vice-Rector,
Penza Theological Seminary,
440023, 4, Perekop str., Penza, Russian Federation;
e-mail: groshev@mail.ru

Abstract

The aim of this work is to analyze the experience of the organization of individual mentors in the framework of the tasks of the Federal state educational standard of higher education in the field of theology. The author substantiates the essence of the activity of an individual mentor in solving professional pedagogical problems in the open educational space. In his study, the author appeals to the need to build an educational environment of a spiritual institution on the basis of the student's inclusion in different educational communities. The new approach will require a revision of the traditional paradigm and all approaches to the study of the experience of individual mentoring, and to the construction of organizational and pedagogical conditions in the spiritual educational institution. Special attention is paid to the need to preserve the traditions of faithfulness to the Holy Scripture and openness to the modern trends of higher spiritual education. The practice of mentoring shows that only the student himself is the main subject of planning, organization, regulation and

Nikolai B. Groshev

implementation of his own educational activities, and the process of constructing his activities is inextricably linked with the process of self-education. Indeed, direct pedagogical management of the students' self-education process contributes to the formation of individual skills, including independent cognitive activity. It is assumed that, having mastered the individual elements of self-education, the student in the future will be able to independently carry out an integral self-educational process.

For citation

Groshev N.B. (2019) Institut individual'nykh nastavnikov v dukhovnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: traditsii i innovatsii [The Institute of Individual Mentors in Spiritual Educational Institutions: Traditions and Innovations]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 209-215. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.022

Keywords

Individual mentor, competence, educational environment, pedagogical goal-setting, traditions and innovations of higher spiritual education.

References

1. Abramovskikh N.V., Kazaeva E.A. (2013) T'yutorstvo: istoriya i sovremennost' [Tutoring: history and modernity]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* [Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute], 3 (19). Available at: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf> [Accessed 06/06/2019]
2. Barbariga A.A., Fedorova I.V. (1979) *Britanskii universitety* [British universities]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.
3. Chelnokova E.A. (2014) Stanovlenie i razvitiye t'yutorskoi deyatel'nosti v Rossii [Formation and development of tutoring in Russia]. *Magister Dixit*, 4 (16), pp. 39-47.
4. Gordon E. et al. (2006) *The Tutoring Revolution: Applying Research for Best Practices, Policy Implications, and Student Achievement*. R&L Education.
5. Gordon E. (1990) *Centuries of Tutoring: A History of Alternative Education in America and Western Europe*. University Press Of America.
6. *Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii do 2025 goda* [National doctrine of education in the Russian Federation until 2025]. Available at: <http://sinncom.ru/content/reforma> [Accessed 06/06/2019]
7. Nikitina V.V. (2013) Rol' nastavnichestva v sovremennom obrazovanii [The role of mentoring in modern education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 6 (15), pp. 50-56.
8. Romanova E.A. (2017) Pozitsiya t'yutora v sisteme sovremennogo vysshego obrazovaniya [Tutor's position in the system of modern higher education]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 4 (58), 3, pp. 53-55.
9. Serebrovskaya T.B. (2011) T'yutorstvo v kontekste modernizatsii vysshei shkoly [Tutoring in the context of modernization of higher education]. *Vestnik OGU* [OSU Herald], 5 (124), pp. 13-18.
10. Subocheva O.N. (2016) Nastavnichestvo kak faktor effektivnosti organizatsii [Mentoring as a factor in the effectiveness of organizations]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 12, pp. 25-27.

УДК 373.2**Управление организацией консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста****Базарова Елена Гармаевна**

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры управления образованием, государственной и муниципальной службы,
Бурятский республиканский институт образовательной политики,
670000, Российская Федерация, Улан-Удэ, ул. Советская, 30;
e-mail: elena_basarova@mail.ru

Убогаева Лариса Михайловна

Заведующий МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 91 “Строитель”»,
670033, Российская Федерация, Улан-Удэ, ул. Краснофлотская, 8а;
e-mail: madou-91@mail.ru

Никитина Эльвира Васильевна

Учитель-логопед,
МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 91 “Строитель”»,
670033, Российская Федерация, Улан-Удэ, ул. Краснофлотская, 8а;
e-mail: madou-91@mail.ru

Аннотация

В статье идет речь о создании консультационного центра на базе МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 91 “Строитель”» г. Улан-Удэ для помощи родителям с детьми дошкольного возраста, обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования. Создание системы методических, психолого-педагогических и диагностических консультаций родителям (законным представителям) предполагает аналитическую, информационную, организационно-методическую, консультационную виды деятельности педагогов и специалистов консультационного центра. В консультационном центре проводится образовательная деятельность по всем направлениям образовательной программы центра развития ребенка в виде комплексных развивающих занятий, работает психолого-медико-педагогический консилиум, ведется углубленная работа по внедрению здоровьесберегающих технологий в деятельность дошкольного образовательного учреждения, организована деятельность Школы здоровой семьи. Организация консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста, обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, приводит к повышению уровня их компетентности в вопросах воспитания и развития детей, что, в свою очередь, способствует адаптации детей дошкольного возраста к современным реалиям жизни, сохранению и укреплению их физического и психического здоровья.

Для цитирования в научных исследованиях

Базарова Е.Г., Убогаева Л.М., Никитина Э.В. Управление организацией консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 216-225. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.023

Ключевые слова

Консультационная помощь, родители, дошкольное образование, семейное воспитание, семейное образование.

Введение

На сегодняшний день одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования является организация службы методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям с детьми дошкольного возраста.

С 2013 г. дошкольное образование является уровнем общего образования. Право детей на дошкольное образование обеспечивается не только в образовательных организациях, реализующих образовательные программы дошкольного образования, но и в семье согласно ст. 17 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, в которой семейное образование определяется как одна из форм получения образования. Согласно ст. 64 данного федерального закона, «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи (далее – помощь в семейном образовании) без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры».

В связи с тем, что многие родители с детьми, в том числе и по причине недостаточности мест в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО), занимаются семейным образованием, у них возникает очень много проблем и вопросов о том, как воспитывать и развивать ребенка. «Поэтому семья в своей воспитательной деятельности нуждается в помощи. Возникает необходимость разъяснять родителям огромную значимость, самоценность и уникальность периода дошкольного детства. Родители должны понимать, для чего они привели в этот мир ребенка» [Власова, 2015, 72].

Ошибки и сложности, с которыми родители сталкиваются в процессе образования и воспитания своих детей, связаны в большинстве своем с их «недостаточной компетентностью в сфере воспитания детей дошкольного возраста. Современные родители, с одной стороны, довольно образованные люди, а с другой – они мало информированы по вопросам педагогики, психологии, физиологии и других областей знаний» [Там же].

Решению этих и других вопросов должно способствовать создание консультационных центров (далее – КЦ) по оказанию помощи родителям с детьми дошкольного возраста.

Основная часть

Нормативно-правовой базой создания КЦ послужили следующие документы: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155), СанПиН 2.4.1.3049-13 (утв. Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ

от 15 мая 2013 г. № 26), Государственная программа РФ «Развитие образования» (утв. Постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642), Подпрограмма «Содействие развитию дошкольного образования», Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 22 декабря 2014 г. № 08-2170 «О методических рекомендациях», Профессиональный стандарт педагога (утв. Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н), Профессиональный стандарт педагога-психолога (утв. Приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н), Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утв. Приказом Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 613н), Профессиональный стандарт «Инструктор-методист» (утв. Приказом Минтруда России от 8 сентября 2014 г. № 630) (п. 3.2. Инструктор по физической культуре ДОО), Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. Приказом Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н), Закон Республики Бурятия «Об образовании в республике Бурятия» от 13 декабря 2013 г. № 240-V и т. д.

Такие КЦ созданы в некоторых ДОО г. Улан-Удэ Республики Бурятия. Мы хотим рассказать о создании и работе КЦ на базе МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 91 “Строитель”» г. Улан-Удэ, который реализует комплексную образовательную программу дошкольного образования «Детство» (под ред. Т.И. Бабаевой, А.Т. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой и др.), образовательную программу дополнительного образования «Открытия» (под ред. Е.Г. Юдиной), образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет (под ред. Н.В. Нищевой), модифицированную оздоровительную программу детского сада «Расти, малыш, здоровым» и программу развивающего обучения «Key to learning» (Г. Доля и Н.Е. Веракса).

Педагогический коллектив ЦРР под руководством Почетного работника общего образования РФ Л.М. Убогаевой находится в постоянном поиске эффективных форм, методов и средств работы с детьми дошкольного возраста. МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 91 “Строитель”» входит в Национальный реестр «Ведущие образовательные учреждения России» (свидетельство № 1196 от 22 мая 2017 г.). Также МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 91 “Строитель”» является:

- стажировочной площадкой Центра сетевого взаимодействия «Школа маленьких магистров» по программе «Одаренные дети» в рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» при кафедре дошкольного и начального общего образования АОУ ДПО РБ «БРИОП»;
- пилотным учреждением по внедрению ФГОС ДО по результатам Республиканского конкурса образовательных организаций на присвоение статуса пилотной площадки по опережающему внедрению ФГОС ДО «Новый детский сад Бурятии – 2013»;
- пилотным учреждением по внедрению образовательной билингвальной (трилингвальной) методики «Key to learning» Г. Доля и Н.Е. Веракса (Приказ Минобрнауки Республики Бурятия от 6 марта 2015 г. № 474);
- финалистом Конкурса инноваций в образовании «КИВО-2015» (НИУ ВШЭ, г. Москва) – социальный проект «Сундучок успеха»;
- лауреатом конкурса «100 лучших дошкольных образовательных учреждений России» (2017 г.);
- победителем Всероссийского конкурса им. Л.С. Выготского, учрежденного «Рыбаков Фондом» (март 2018 г.) – детско-взрослый проект «Моя семья»;

- победителем республиканской выставки-ярмарки «Педагогические инновации как ресурс развития региональной системы образования» (декабре 2018 г.) – проект «Академия здоровья».

В 2016 г. работа ДОУ по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях ДОО и семьи признана лучшей в республике. Результативность деятельности организации позволила прийти к решению о создании КЦ «Family wellness». Для создания КЦ были разработаны и утверждены следующие нормативно-правовые акты:

- 1) Приказ ДОО «Об организации консультационного центра»;
 - 2) Положение о консультационном центре;
 - 3) штатное расписание;
 - 4) должностные инструкции сотрудников КЦ;
 - 5) документация по деятельности КЦ:
- журнал регистрации обращений в КЦ;
 - журнал учета форм работы специалистов КЦ;
 - форма заявления родителей при обращении в КЦ;
 - договор с родителями КЦ;
 - договор со специалистами-консультантами КЦ;
 - программа работы КЦ;
 - индивидуальные образовательные маршруты детей раннего и дошкольного возраста, в том числе и детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

Основными потребителями услуг, предлагаемых КЦ, являются родители (законные представители) с детьми дошкольного возраста, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования.

Целью деятельности КЦ является обеспечение единства семейного и дошкольного образования в вопросах всестороннего развития личности детей, сохранения и укрепления их физического и психического здоровья. Задачами являются:

- создание комплексной системы сопровождения специалистами развития детей дошкольного возраста в условиях семейного образования;
- оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам развития и воспитания навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста.

Вслед за Н.И. Левшиной при создании системы методических, психолого-педагогических и диагностических консультаций родителям (законным представителям) мы предусмотрели следующие виды деятельности педагогов и специалистов КЦ.

1. Аналитическая деятельность:

- изучение запросов родителей (законных представителей) по вопросам воспитания и обучения детей;
- мониторинг потребностей родителей (законных представителей) в сфере (вопросах) дошкольного образования;
- выявление затруднений дидактического и методического характера в образовательном процессе, осуществляемом родителями (законными представителями);
- изучение и анализ состояния и результатов оказания методической и психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям), определение направлений ее совершенствования;

- обеспечение статистической и аналитической отчетности по осуществляемым видам деятельности [Левшина, Санникова, Юревич, 2018, 6].

2. Информационная деятельность:

- ознакомление родителей (законных представителей) с новинками педагогической, психологической, методической и научно-популярной литературы на бумажных и электронных носителях;
- информирование родителей (законных представителей) о новых направлениях образования детей дошкольного возраста, о содержании образовательных программ, учебно-методических комплексах, видеоматериалах, рекомендациях специалистов разных направлений в соответствии с запросами родителей (законных представителей) [Там же];
- информирование родителей (законных представителей) о времени, месте и тематике работы КЦ.

3. Организационно-методическая деятельность:

- формирование медиатеки и библиотеки современных учебно-методических и информационных материалов по запросам родителей;
- разработка индивидуальных образовательных маршрутов развития детей;
- составление на основе выявленных запросов и потребностей индивидуального плана работы с семьей.

4. Консультационная деятельность – консультирование родителей (законных представителей) по вопросам:

- возрастных, психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста;
- профилактики отклонений в развитии и поведении детей дошкольного возраста, в том числе и детей с ОВЗ;
- социализации детей дошкольного возраста, находящихся на семейном образовании, и их успешной адаптации при поступлении в школу;
- организации игровой деятельности;
- создания условий для здоровьесбережения и здоровьесохранения детей дошкольного возраста.

Площадь помещений для функционирования КЦ составляет 357,9 кв. м. Сюда входят методический кабинет, кабинет логопеда, кабинет педагога-психолога, музыкальный зал, физкультурный зал, плавательный бассейн, циркулярный душ, сауна, медицинский блок, групповые комнаты для пребывания ребенка во время консультационных мероприятий с родителями.

Все кабинеты специалистов оснащены необходимой современной полифункциональной мебелью, дидактическими и демонстрационными материалами, что позволяет эффективно осуществлять образовательный процесс в ЦРР в соответствии с ФГОС ДО. В методическом кабинете имеются специальная литература, дидактические и развивающие игры и игрушки, картотека диагностических и рекомендательных материалов для детей и родителей, развивающие программы педагогов и специалистов, материалы из опыта реализации разных форм работы с родителями.

Групповые комнаты КЦ отвечают требованиям ФГОС ДО и нормам СанПиН, в достаточной степени укомплектованы мебелью и необходимым инвентарем для организации образовательного процесса, детских игр и дневного сна детей. В каждой группе имеются центры ролевой игры, развития речи, математики и логики, сенсорики, искусства, краеведения, опытов

и исследований, спорта и здоровья, правил дорожного движения; они оснащены дидактическими и игровыми пособиями, соответствующими зоне ближайшего и перспективного развития ребенка.

В КЦ работает психолого-медико-педагогический консилиум, обеспечивающий детей с ОВЗ, проводит консультации с родителями и педагогами по вопросам развития и воспитания детей дошкольного возраста, составляет индивидуальные программы развития для детей, нуждающихся в создании специальных условий для получения образовательных услуг. В его состав входят высококвалифицированные специалисты: заведующий, старший воспитатель, педагог-психолог, учителя-логопеды.

В КЦ реализуются разнообразные формы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям):

- консультации (групповые, подгрупповые, индивидуальные);
- дистанционное общение (Интернет, телефон);
- интерактивное общение (фото- и видеоматериалы);
- работа детско-родительского клуба «Развивайка» (развивающие занятия по образовательной программе КЦ);
- просветительская деятельность в Школе здоровой семьи (беби-йога, степ-аэробика, тренинги, мастер-классы, лектории, круглые столы);
- обучение плаванию (в том числе грудничковому) вместе с родителями «Мама+Я»;
- студия развития речи «Логовичок» по оказанию коррекционно-логопедической помощи детям с проблемами в речевом развитии (в том числе детям с ОВЗ);
- музыкальная студия «Веселые нотки»;
- театральный кружок;
- клубный час «Путешествие в страну здоровья»;
- проведение культурно-массовых мероприятий, праздников;
- разработка рекомендаций, памяток, буклетов и другой печатной наглядно-методической продукции.

Поскольку уровень социализации личности дошкольника во многом зависит от полноценного физического воспитания, мы, следуя принципу «здоровый ребенок – успешный ребенок», считаем невозможным решение проблемы воспитания социально адаптированной личности без осуществления системы мероприятий по сохранению и укреплению физического здоровья детей дошкольного возраста, в том числе детей в возрасте от 0 до 3 лет, получающих дошкольное образование в форме семейного образования. Поэтому в КЦ организовано сетевое взаимодействие с ГБУЗ «Городской центр медицинской профилактики», который проводит комплексное обследование детей, составляет индивидуальные программы оздоровления каждого ребенка, проводит консультации с родителями с целью мотивирования родителей на ответственное материнство и отцовство. Также ведется углубленная работа по внедрению здоровьесберегающих технологий в деятельность ДОУ по модифицированной оздоровительной программе «Расти, малыш, здоровым!», которая основана на физиологических, психолого-педагогических, валеологических исследованиях и направлена на охрану и укрепление здоровья детей и развитие у них основ культуры здоровья.

В рамках данной программы проводятся занятия по плаванию «Мама+ребенок», «Грудничковое плавание». При работе с детьми дошкольного возраста используются здоровьесберегающие технологии «Гимнастика по Стрельниковой», «Гимнастика для мозга»,

«Звукотерапия» и арт-терапевтические технологии «Игрушка-подружка», «Погружение в сказку». По запросам родителей проводятся занятия Школы здоровой семьи, на которых родители имеют возможность получить консультации по вопросам образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста. В детско-родительском клубе «Развивайка» реализуется образовательная деятельность по всем направлениям образовательной программы ЦРР в виде комплексных развивающих занятий. По мере необходимости к организации и оказанию консультационной помощи родителям также привлекаются и будут привлекаться другие сторонние специалисты.

Таким образом, сотрудники КЦ, реализуя свою деятельность, «призваны выступать связующим звеном между семьей и социальными, медицинскими и другими организациями, общей целью которых является помощь и поддержка семьи» [Арнаутова, 2015, 4].

Заключение

Организация консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста, обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, на базе МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 91 “Строитель”» приводит к повышению уровня их компетентности в вопросах воспитания и развития детей, что, в свою очередь, способствует лучшей адаптации детей к современным реалиям жизни, сохранению и укреплению их физического и психического здоровья.

Библиография

1. Арнаутова Е.П. Поддержка воспитательных ресурсов семьи – стандарт работы дошкольного образовательного учреждения // Детский сад от А до Я. 2015. № 1. С. 4-17.
2. Барсукова О.В. Модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания в рамках ФГОС // Материалы IV Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика». М., 2015. С. 3-6.
3. Безменова Е.И. Организационно-педагогические условия сопровождения детей в условиях инклюзивного образования // Материалы V Международной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации». Челябинск, 2014. С. 22-24.
4. Власова А.Н. Взаимодействие Консультационного центра ДОУ и родителей (законных представителей), осуществляющих образование детей в условиях семейного воспитания, посредством ИКТ как важнейший фактор гармоничного роста и развития ребенка // Современное дошкольное образование. 2015. № 5. С. 72-78.
5. Долганина В.В. Психологическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации // Материалы III Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика». М., 2015. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/8342/>
6. Кожина Т.С., Чудакова Н.В., Ковалева Т.В. Организация работы консультативного пункта для оказания психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ // Молодой ученый. 2016. № 12.6. С. 57-61.
7. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 4-11.
8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ; принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/
10. Рыбаченко А.Б., Барба М.Ф., Харсекина Е.В. Особенности раннего развития ребенка. Консультационный пункт как форма сопровождения детей, не посещающих детский сад // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 2. С. 83-85.
11. Сказкина С.И. Основные аспекты организации психологического консультирования в детском саду // Образование и воспитание. 2017. № 1.1. С. 31-36.

12. Тернова К.Н., Мойся М.К. Педагогическое сопровождение адаптации дошкольника к условиям детского сада // Молодой ученый. 2016. № 9.3. С. 30-32.
13. Токарев А.А., Спиридонова Е.П., Токарева Е.А., Ульянова Т.А. Образовательная программа по консультативному пункту детского сада № 659 // Молодой ученый. 2012. № 4. С. 465-468.
14. Трофимова О.В., Волкова Т.М., Галка Н.А. Организация успешной адаптации детей к дошкольному учреждению посредством создания целенаправленного комплекса мероприятий // Материалы Международной научной конференции «Педагогическое мастерство». М., 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2094/>

Managing the organisation of counselling for parents with preschool children

Elena G. Bazarova

PhD in Pedagogy, Docent,
Associate Professor at the Department of education management, state and municipal service,
Buryat Republican Institute of Educational Policy,
670000, 30 Sovetskaya st., Ulan-Ude, Russian Federation;
e-mail: elena_basarova@mail.ru

Larisa M. Ubogaeva

Head of the Child Development Centre – Kindergarten No. 91 “Stroitel”,
670033, 8a Krasnoflotskaya st., Ulan-Ude, Russian Federation;
e-mail: madou-91@mail.ru

El'vira V. Nikitina

Speech Therapist,
Child Development Centre – Kindergarten No. 91 “Stroitel”,
670033, 8a Krasnoflotskaya st., Ulan-Ude, Russian Federation;
e-mail: madou-91@mail.ru

Abstract

The article deals with the creation of a counselling centre on the basis of the Child Development Centre – Kindergarten No. 91 “Stroitel” (Ulan-Ude) with a view to helping parents with preschool children, providing preschool education in the form of family education. The authors of the article point out that the creation of a system of methodological, psychological, pedagogical and diagnostic consultations for parents (legal representatives) involves analytical, informational, organisational, methodological, counselling activities of teachers and specialists of the counselling centre. The counselling centre carries out educational activities in all areas of the educational program of the child development centre in the form of comprehensive educational classes, has a psychological, medical and pedagogical consultation, does in-depth work on the introduction of health-saving technologies into the activities of preschool education institutions, organises the activities of the School of healthy families. The authors conclude that the organisation of counselling for parents with preschool children, providing preschool education in the form of family education, leads to an increase in their competence in the education and development of children, which, in turn, contributes to the adaptation of preschool children to modern realities of life, preservation and strengthening of their physical and mental health, which is important under modern conditions.

For citation

Bazarova E.G., Ubogaeva L.M., Nikitina E.V. (2019) Upravlenie organizatsiei konsul'tatsionnoi pomoshchi roditelyam s det'mi doshkol'nogo vozrasta [Managing the organisation of counselling for parents with preschool children]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 216-225. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.023

Keywords

Counselling, parents, preschool education, family upbringing, family education.

References

1. Arnautova E.P. (2015) Podderzhka vospitatel'nykh resursov sem'i – standart raboty doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Support for educational resources of a family – the standard of the work of a preschool education institution]. *Detskii sad ot A do Ya* [Kindergartens from A to Z], 1, pp. 4-17.
2. Barsukova O.V. (2015) Model' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detei rannego vozrasta v usloviyakh grupp kratkovremennogo prebyvaniya v ramkakh FGOS [A model of psychological and pedagogical support for early-age children in groups of short-term stay within the Federal State Educational Standard]. *Materialy IV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika"* [Proc. 4th Int. Conf. "Psychological sciences: theory and practice"]. Moscow, pp. 3-6.
3. Bezmenova E.I. (2014) Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya soprovozhdeniya detei v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Organisational pedagogical conditions for support for children in inclusive education]. *Materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Pedagogika: traditsii i innovatsii"* [Proc. 5th Int. Conf. "Pedagogy: traditions and innovations"]. Chelyabinsk, pp. 22-24.
4. Dolganina V.V. (2015) Psikhologicheskoe soprovozhdenie detei rannego vozrasta v period adaptatsii k usloviyam doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii [Psychological support for early-age children during the period of adaptation to the conditions of a preschool educational organisation]. *Materialy III Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika"* [Proc. 3rd Int. Conf. "Psychological sciences: theory and practice"]. Moscow. Available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/8342/> [Accessed 20/06/19].
5. Kozhina T.S., Chudakova N.V., Kovaleva T.V. (2016) Organizatsiya raboty konsul'tativnogo punkta dlya okazaniya psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi sem'e, vospityvayushchei rebenka s OVZ [Organising the work of a counselling centre with a view to providing psychological and pedagogical assistance to families raising children with disabilities]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 12.6, pp. 57-61.
6. Levshina N.I., Sannikova L.N., Yurevich S.N. (2018) Konsul'tatsionnye tsentry kak sredstvo soprovozhdeniya doshkol'nogo semeinogo obrazovaniya [Counselling centres as a means of support for preschool family education]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 6, pp. 4-11.
7. *Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2012; odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2012* [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Accessed 20/06/19].
8. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155* [On approving the Federal State Educational Standard of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 of October 17, 2013]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ [Accessed 20/06/19].
9. Rybachenko A.B., Barba M.F., Kharsekina E.V. (2016) Osobennosti rannego razvitiya rebenka. Konsul'tatsionnyi punkt kak forma soprovozhdeniya detei, ne poseshchayushchikh detskii sad [The features of early child development. Counselling centres as a form of support for children who do not attend kindergarten]. *Voprosy doshkol'noi pedagogiki* [Issues of preschool pedagogy], 2, pp. 83-85.
10. Skazkina S.I. (2017) Osnovnye aspekty organizatsii psikhologicheskogo konsul'tirovaniya v detskom sadu [The main aspects of the organisation of psychological counselling in kindergarten]. *Obrazovanie i vospitanie* [Education and upbringing], 1.1, pp. 31-36.
11. Ternova K.N., Moisa M.K. (2016) Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii doshkol'nika k usloviyam detskogo sada [Pedagogical support for adaptation of preschool children to the conditions of a kindergarten]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 9.3, pp. 30-32.
12. Tokarev A.A., Spiridonova E.P., Tokareva E.A., Ul'yanova T.A. (2012) Obrazovatel'naya programma po

- konsul'tativnomu punktu detskogo sada № 659 [The educational program for the counselling centre of Kindergarten No. 659]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 4, pp. 465-468.
13. Trofimova O.V., Volkova T.M., Galka N.A. (2012) Organizatsiya uspeshnoi adaptatsii detei k doshkol'nomu uchrezhdeniyu posredstvom sozdaniya tselenapravlennoogo kompleksa meropriyatii [Organising successful adaptation of children to preschool through the creation of a targeted set of activities]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Pedagogicheskoe masterstvo"* [Proc. Int. Conf. "Pedagogical skill"]. Moscow. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2094/> [Accessed 20/06/19].
14. Vlasova A.N. (2015) Vzaimodeistvie Konsul'tatsionnogo tsentra DOU i roditelei (zakonnykh predstavitelei), osushchestvlyayushchikh obrazovanie detei v usloviyakh semeinogo vospitaniya, posredstvom IKT kak vazhneishii faktor garmonichnogo rosta i razvitiya rebenok [The interaction between the Counselling centre of a preschool education institution and parents (legal representatives), educating their children under the conditions of family upbringing, through ICT as the most important factor affecting harmonious growth and development of a child]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 5, pp. 72-78.

УДК 37.013**Реализация личностного потенциала школьников при сочетании различных форм образования****Ноговицын Виктор Петрович**

Кандидат педагогических наук,
заведующий лабораторией экологии и устойчивости экосистем Севера,
Институт естественных наук,
Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
677000, Российская Федерация, Якутск, пр. Ленина, 1;
e-mail: nvp11_52@mail.ru

Аннотация

Современный динамичный уровень жизни требует реализацию личностного потенциала человека, чем необходимо заниматься со школьной скамьи. Наиболее приемлемой формой может служить сочетание профессионального, формального и неформального образования, что доказано организованными в Якутии образовательными организациями в 90-х годах прошлого столетия. Реализация личностного потенциала школьников в современном мире становится одним из самых актуальных вопросов в подготовке профессиональных качеств личности. Одним из возможных путей достижения этого уровня подготовленности может быть сочетание профессионального, формального и неформального форм образования школьников. При этом сочетании преимущественное значение в развитии творчества имеет неформальное образование перед формальным в сфере экономики, образования, психологии и социализации личности. Эффективность этого пути зависит от целенаправленного развития способностей и возможностей школьников, когда применяемые методы, подходы, принципы и формы работы учитывают индивидуальные особенности. Каждый человек имеет собственные базовые основы развития качеств, особенно творческих, специфичность и алгоритм которого необходимо раскрыть. Организованные в 90-х годах профессиональные школы, сочетающие профессиональное, формальное и неформальное форм образования в области культуры, на практике доказывают эффективность цели научного исследования.

Для цитирования в научных исследованиях

Ноговицын В.П. Реализация личностного потенциала школьников при сочетании различных форм образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 226-234. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.024

Ключевые слова

Реализация личностного потенциала школьников, Болонское соглашение, профессиональное, формальное и неформальное образование, обучение, образование.

Введение

Цель исследования. Исследовать реализацию личностного потенциала школьников в сочетании профессионального, формального и неформального форм образования.

Методы. Используются следующие методы: качественный и количественный, анализ и синтез, систематизация фактического материала и обобщение лучших практик, в результате которых определены векторы развития в реализации личностного потенциала школьников. Внимание обращено на организационно-педагогические основы международных стандартов по линии Болонского соглашения. Приведены позитивные опыты работы российских образовательных организаций по исследуемой проблеме. Используются данные двадцатилетних мониторинговых исследований, проведенных авторами в разные годы в Республике Саха (Якутия).

В связи с вхождением в шестой технологический уклад, бурным развитием информационных технологий, поиском одаренных молодых людей ведущими высшими учебными заведениями мира, высокой конкуренцией специалистов в транснациональных компаниях и других преуспевающих предприятиях и организациях, ускорением развития интеллекта у подрастающего поколения интенсивность обучения в образовательных организациях повышается быстрыми темпами. В таких конкурентных условиях реализация личностного потенциала школьников становится требованием времени. Со стороны нормативно-правовых актов Российской Федерации выбор альтернативных способов достижения цели образования не ограничивается: «свободу выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования ...».

Результаты и обсуждение

Участие в организации профессионально ориентированных образовательных организаций в культурологическом воспитании и реализации личностного потенциала подростков и юношества показал, что итоги работы положительные. В 90-х годах прошлого столетия первым президентом РС(Я) М.Е. Николаевым были поддержаны инициативы педагогов и интеллигенции, созданы образовательные организации в области музыки и балета, позже некоторые ДЮСШ были переданы в ведение министерства спорта. Для поддержки задуманного в 1990 году был создан Национальный фонд «Баргары (Возрождение)», деятельность которого была направлена на содействие в работе этих организаций вплоть до сотрудничества с ЮНЕСКО, международными и национальными организациями, республиканскими органами и фондами. Чуть позже была создана Некоммерческая организация «Целевой фонд будущих поколений Республики Саха (Якутия)». Оно создано Распоряжением Президента Российской Федерации от 12 октября 1992 года и Указом Президента Республики Саха (Якутия) от 29 октября 1992 года № 278. Программы фондов называются: «Шаг в будущее», «Новые имена», «Спортивная Якутия», «Развитие гражданского общества», которые охватывают школьников и студентов республики, увлекающихся музыкой, хореографией, изобразительным искусством, туризмом и научно-исследовательской деятельностью.

ГБОУ ВО «Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт) имени В.А. Босикова» образована указом Президента Республики Саха (Якутия) от 30 декабря 1992 года №

317 «О государственной поддержке сферы культуры и искусства в Республике Саха (Якутия)» и Постановлением правительства Республики Саха (Якутия) от 10 сентября 1993 г. №398 «Об образовании Высшей школы музыки Республики Саха (Якутия)». С 1994 по 2018 гг. учащиеся этой образовательной организации приняли участие в 212 конкурсах различного ранга, от республиканского до международного. При этом на международных конкурсах стали лауреатами 226 раз, дипломантами 63 раза. Общие достижения внушительные: обладателями гран-при стали 30 раз, лауреатами 553, дипломантами 148 раз.

ГБПОУ РС (Я) «Якутский хореографический колледж имени Аксении и Натальи Посельских» было образовано 30 мая 1995 года Указом первого Президента Республики Саха (Якутия) М.Е. Николаева № 1058 как «Республиканское хореографическое училище». Учащиеся колледжа ежегодно принимают участие на российских и международных конкурсах по балетному искусству, ездят в Италию, Казахстан, Южную Корею, Монголию, Японию. Обобщение итогов конкурсов за период с 2015 по 2019 гг. составляет: обладателей гран-при – 2, стипендиатов – 6, лауреатов – 67, дипломантов – 45.

Некоторые ДЮСШ Министерства образования РС(Я) в 2013 г. были переданы в ведение Министерства спорта РС(Я) и переименованы в ГБУ Республики Саха (Якутия) «Управление детско-юношеского спорта и подготовки спортивного резерва». Распоряжением правительства РС(Я) от 13 августа 2018 г., № 920 «О мерах по модернизации системы подготовки спортивного резерва РС(Я)» ГБУ переименован в «Республиканский центр подготовки спортивного резерва». Таким образом республиканских специализированных спортивных школ олимпийского резерва стало – 6, республиканских специализированных спортивных школ – 6, ДЮСШ Министерства образования – 53 и 2 другие спортивные организации. Всего неформальной спортивной работой стали заниматься 67 школ. С 2013 по 2018 г.г. количество занимающихся неуклонно растет: 2013 – 33814, 2014 – 34217, 2015 – 36482, 2016 – 36482, 2017 – 36156, 2018 – 37374. Динамика выполнения спортивных разрядов и спортивных званий учащимися увеличивается из года в год: 2013 – 10287, 2014 – 10920, 2015 – 11467, 2016 – 12955, 2017 – 13542, 2018 – 13855.

Медальный зачет на первенствах ДВФО, России, Европы, Мира за 2013 – 2018 гг. вырос от 173 до 612 штук. В 2013 г. золотых медалей было завоевано 59, серебряных – 67, бронзовых – 47. В 2014 г. золотых медалей – 93, серебряных – 79, бронзовых – 129. В 2015 г. золотых – 116, серебряных – 97, бронзовых – 146. В 2016 г. золотых – 172, серебряных – 141, бронзовых – 194. В 2017 г. золотых – 206, серебряных – 158, бронзовых – 231. В 2018 г. золотых – 185, серебряных – 206, бронзовых – 221. При этих достижениях включение юных спортсменов в сборную команду Российской Федерации (основной и резервный состав) за 2013 – 2018 гг. также растет. Итоги по годам: 2013 г. – 4/5; 2014 – 8/6; 2015 – 24/16; 2016 – 21/22; 2017 – 29/28; 2018 – 62/23. В основной состав сборной команды России за этот период включены 148 юных спортсменов, в резервный состав – 100.

Дети Севера, при успешном соразмерении профессионального, формального и неформального форм образования успешно участвуют в международных выставках и конкурсах, научных конференциях, фестивалях и форумах, демонстрируют высокие творческие интеллектуальные возможности, глубокие знания и активность. Их успех начал привлекать детей из других государств. Из Конго уже третий раз приезжают школьники по изучению палеонтологических памятников Якутии. Следовательно, централизация воспитания и обучения неформальным образованием в территориальных воспитательно-образовательных комплексах (ТВОК) в зависимости от задатков школьников имеет перспективы для реализации личностного потенциала школьников.

Анализируя миссию человека в современном мире сложно представить современное

общество не образованным. Инновационно-технологическое развитие мира вынуждает человека быстро приспособиться к экономическим и социальным изменениям общества. При этом только система образования может развить и закрепить природные задатки человека, развить его интеллект, которые позволят ему приобрести новые знания, умения и навыки. Современные информационные технологии дают людям огромные возможности для реализации своих способностей, что и определяет человека как личности. Человек не рождается личностью, а ею становится, т.е. личность социален как в философии, так и в онтогенезе. Именно поэтому система образования в современных условиях имеет исключительно важное значение для развития общества. Смысл понятия «личность» в философском понимании становится глобальной проблемой «человек и мир», особенно с XX в., ибо интеллект личности связан с творческим мышлением, что доказывается изобретением радио, телевидения, автомобилей, самолетов и т.д. Вопрос дальнейшего развития человеческого сознания подсказана теорией переходе человечества от биосферы в ноосферу. В.И. Вернадский утверждал, что безопасность развития цивилизации зависит от устойчивого воспроизводства Человека, Личности, Гражданина в контексте эволюции системы образования [Вернадский, 1989]. Для реализации личностного потенциала человека имеется огромный опыт образовательных организаций Советского Союза в 30-40-х годах прошлого века, воспитавшие Великих личностей страны. В Японии лидеры общества, педагогическая общественность на основе исконных народных традиций добились коллективного разума, трудолюбия, совестливости и справедливости, что довело их до технологически развитой страны. В Финляндии учителя коммуны воспитывают универсальное мышление у своих школьников, что приводит выпускников образовательных организаций к тропе творческих личностей, благодаря которому эта страна становится одной из самых благополучных стран мира. Таким образом, реализация личностного потенциала школьников становится одной из самых актуальных вопросов современного мира, что требует детального исследования организационно-педагогических основ воспитания и обучения подрастающего поколения стран Болонской декларации.

Поскольку мы уже часть этой декларации большой интерес для нас представляет суть и смысл применения международных терминов: «непрерывное образование», «формальное образование», «неформальное образование» и «информальное образование». Главной необходимостью соблюдения международных терминов заключен, как объясняет доктор физико-математических наук, профессор МГУ Ю.В. Новаковская, в мобильности Европейского образовательного процесса, что предопределяет обмен студентами и специалистами между странами Союза при условии наличия у них международно-признаваемых дипломов [Новаковская, www]. Отстающий уровень образования в регионах страны [Ноговицын, Саввинов, 2015] предопределяет взаимовыгодное сотрудничество: обмен опытом работы, российским студентам учиться в университетах Европы, а иностранным гражданам приезжать учиться и работать в России.

Непрерывное образование связано со стратегией развития образования, обновления имеющихся знаний, расширения кругозора, приобретения умений и навыков для поддержания собственного благосостояния и личностного развития до старости. Формальное образование – это то же самое, что наша классно-урочная форма обучения на основе утвержденной государством программы, которая осуществляется в официальных (формальных) образовательных учреждениях, специально предназначенных для образовательных целей. Формальное образование определяет минимальные требования к знаниям и умениям, обеспечивающих выполнение обучающимися профессиональной деятельности в различных областях [Махлин, 2000]. Вероятно, именно минимальность или усредненность общих знаний

формального образования ограничивает имеющих задатки к развитию заложенных природой способностей и возможностей учащихся. Это своего рода конфликт между обучающим и обучающимся, объектом и субъектом образовательного процесса. Так, в век технологического развития общества формальное образование с середины XX в. начал входить в кризис, стал не соответствовать быстро развивающимся запросам общества. Между теорией и практикой образовался разрыв, система не может оперативно реагировать на изменения, не может быстро менять свою стратегию к социальным, экономическим, культурным изменениям. По предположению автора исследования развитие системы сдерживает не только внутренняя устойчивость, но и консерватизм, инерция самого общества, что и повышает значимость именно неформального образования, потенциально обладающего большей свободой и возможностями в формировании компетенций и развитии [Мухлаева, 2010].

Из зарубежных педагогов и ученых значительный вклад в развитие неформального образования внесли ученые Дж. Дьюи, М. Ноулз, Ф. Кумбс, М. Ахмед, А. Роджерс, П. Фордхэм. Вопросы неформального образования в России раскрывают С.Г. Вершловский, С.М. Климов, Н.Н. Букина, М.Д. Махлин, Т.В. Мухлаева. По мнению Климова С.М., неформальное образование, располагаясь между формальным и информальным образованиями, является в отличие от информального осознанным, более организованным и управляемым процессом. Вместе с тем, будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения, поэтому неформальное образование совпадает с такими понятиями, как «дополнительное образование», «продолженное образование», «образование взрослых» [Климов, 1998].

Анализ имеющихся определений понятий дополнительного образования «внеклассная работа», «внеурочная работа», «вне учебной деятельности», «внеурочная деятельность» показал, что в историческом плане эти понятия в основном направлены на воспитание, менее на обучение. По мере развития технологий образования термины «внеклассная» и «вне учебная» работы превратились в деятельность, не имея принципиального различия между понятиями вне класса и вне урока. А слово деятельность не имеет самостоятельного определения в глоссарии Федерального Государственного Образовательного Стандарта. При этом сложно провести взаимосвязь между урочной и вне учебной работой или деятельностью, так как на уроках и вне урока решаются поставленные учебные задачи по программе обучаемого предмета. Внеурочные занятия школьников как кружки, секции, художественные или театральные студии могли бы называться внешкольными занятиями, но таких терминов в нормативных документах нет. Таким образом, термины дополнительного образования не имеют конкретики, не имеют критерия оценки, что может отразиться на статусе качества воспитания и обучения. Эти терминологические недостатки дополнительного образования Государственного Образовательного Стандарта России и факт вхождения Российской Федерации в состав Болонской декларации требуют исполнения нормативных документов декларации. Подписанный документ и возможность тесного взаимодействия университетов стран соглашения, определяют необходимость выполнения функций соглашения образовательными организациями всех уровней. В этом плане первую очередь необходимо выполнять нормативные документы Европейского объединения, получение от них удостоверяющих о качестве образования документов, где термин «неформальное образование» имеет серьезные намерения.

В 2009 г. Комитет по образовательной политике Директората по образованию ОЭСР подвел итог международного сравнительного исследования политики признания результатов неформального и информального образования (НИО) в 22 странах: ЮАР, Германия, Австралия,

Австрия, Бельгия (Фламандия), Канада, Чили, Корея, Дания, Испания, Греция, Венгрия, Исландия, Ирландия, Италия, Мексика, Норвегия, Нидерланды, Чехия, Великобритания, Словения и Швейцария. Причиной, побудившей проведение таких исследований, стала низкая компетентность специалистов, работающих на предприятиях и организациях, окончивших формальное образование. Их уровень квалификации перестал удовлетворять работодателей на рынках образовательных услуг и рынках труда [Международная стандартная классификация образования, 1997]. Организаторы исследований нашли пути решения проблем. Теперь занимающиеся коллективно мотивированы к определенным знаниям и интеллектуально имеют равный уровень подготовленности, что является особенностью неформального образования. Такое мнение имеет Еврокомиссия, которую описали В.В. и С.А. Мацкевичи [Мацкевич, 2006].

В 2005 году Комитет по образованию ОЭСР отметил четыре преимущества системы неформального образования от формального:

- 1) «Преимущества в сфере экономики. Открытое признание результатов неформального образования закладывает основу его успешности; формируемые им компетенции различного уровня позволяют мобильно реагировать на спрос и предложения на рынке труда, что увеличивает потенциал человеческих ресурсов».
- 2) «Преимущества в сфере образования. Развитие неформального образования позволяет осуществить переход от устоявшейся концепции «конечного образования» к концепции «непрерывного образования в течение всей жизни»; формировать удобные, гибкие, персонализированные направления получения образования; наращивать потенциал преподавательского состава за счет создания более благоприятных условий получения профильного образования».
- 3) «Социальные преимущества. Развитие социальных институтов, обеспечивающих возможность перехода от обучения к трудовой деятельности и обратно; стимулирование и поощрение профессиональной мобильности на рынке труда социально незащищенных категорий граждан, повышение их уровня образованности и обеспечение социально-культурного равенства и социальной сплоченности общества».
- 4) «Психологические преимущества. Предоставление возможности выбора способов и методов освоения содержания образования, возможности контролировать время и место получения собственного образования; стимулирование повышения образовательного уровня тех, для кого получение формального образования было затруднено» [The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning, 2005]. Эти преимущества заложены в ускорении развития общества качественно подготовленными личностями, реализующими свой потенциал в различных сферах жизни.

Официальное признание неформального образования приняты в США, Исландии, Швейцарии, Германии, Австрии, Шотландии, Уэльс, Австралии. «В качестве инструментов оценки используются: образовательное портфолио; электронное портфолио; интервью; оценки содержания; глубинные оценки; симуляторы; опросники» [Железов, 2010, 57.]. На этих данных в Корею, Норвегии и США образовательные организации дают разрешение на продолжение в формальном образовании в виде квалификационной рамки. В Италии, Бельгии, ЮАР признание можно получить на основе общенациональных и международных стандартов. В Германии, после 4 лет практической работы в области ИКТ, можно получить диплом программиста, если имеешь диплом о высшем образовании в другой области. В Австрии диплом инженера получают, если человек работал более 3 лет в соответствующей специальности.

Во Франции был принят Закон «О социальной модернизации» в 2002 г. о понятии «валидация знаний, приобретенных посредством опыта» («Validation des Aquis de l'Expérience» (VAE)). Создана нормативно-правовая база неформального и информального образования,

которую реализовывают муниципалитеты и образовательные организации. В Германии практикуют так называемую меж профессиональную мобильность непрерывного обучения, что по сути является формой неформального и информального образования, которую реализуют исследовательские проекты: Weiterbildungspass («Паспорт непрерывного образования») и Lernkultur Kompetenzentwicklung («Развитие компетенций как культуры обучения»). В Финляндии через организацию образования взрослых (FAEA) практика повышения квалификации работников превратилась в государственную политику. В Нидерландах на основе Закона «О профессиях в сфере образования» неформальным образованием повышают квалификацию учителей. В Великобритании по признанию результатов неформального образования введены стандартом национальных профессиональных квалификаций (NVQs). В 1989 году эти меры обеспечили наличие модульной системы, которая представляет альтернативу школьному образованию и основывается на практическом обучении [Гаврилова, Запруднова, 2016]. Опыт Финляндии и Нидерландов переняли в Тюменском областном государственной институте развития регионального образования (ТОГИРРО) неформальное образование включили в систему повышения квалификации. Имеют сертификат соответствия европейским стандартам качества за 2012 г., успешно выступили на международном конкурсе инновационных проектов по теме: «Диагностика уровня освоения школьниками учебно-информационных универсальных учебных действий» [Ройтблат, 2013, 27].

В 1997 г. ЮНЕСКО предложила организовать педагогический процесс в виде образовательной триады – «формальное образование» («formal education») – «неформальное образование» («non-formal education») и «внеинституциональное образование» («informal education») [Мухлаева, 2010], так как неформальное образование позволяет школьникам сформировать желание активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию [Новаковская, www], что непосредственно касается многонациональной страны, как Россия. В странах СНГ в 1997 г. Межпарламентской Ассамблеей был принят Модельный Закон «Об образовании взрослых». О необходимости поиска путей повышения эффективности неформального образования в России говорят многие ученые [Букина, 2000; Подобед, 2003], что может быть решено принятием принципиально новой законодательной базы, которая объединила бы все имеющиеся законы: «О высшем последипломном образовании», «Об образовании взрослых», «О дополнительном образовании» говорят многие исследователи.

Заключение

Реализация личностного потенциала школьников в современном мире становится одним из самых актуальных вопросов в подготовке профессиональных качеств личности. Одним из возможных путей достижения этого уровня подготовленности может быть сочетание профессионального, формального и неформального форм образования школьников. При этом сочетании преимущественное значение в развитии творчества имеет неформальное образование перед формальным в сфере экономики, образования, психологии и социализации личности. Эффективность этого пути зависит от целенаправленного развития способностей и возможностей школьников, когда применяемые методы, подходы, принципы и формы работы учитывают индивидуальные особенности. Каждый человек имеет собственные базовые основы развития качеств, особенно творческих, специфичность и алгоритм которого необходимо раскрыть. Организованные в 90-х годах профессиональные школы, сочетающие профессиональное, формальное и неформальное форм образования в области культуры, на практике доказывают эффективность цели научного исследования.

Библиография

1. Букина Н.Н. Развитие управления неформальным образованием взрослых в условиях модернизации // Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации. СПб., 2000. Т. 2. С. 101-121.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Наука, 1989. С. 139-150.
3. Гаврилова И.В., Запруднова Л.А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. №10. С. 1197-1200.
4. Железов Б.В. Анализ политики стран – членов ОЭСР в области признания результатов неформального и информального образования // Вестник международных организаций. 2010. № 1 (27). С. 51-62.
5. Климов С.М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. СПб.: Знание, 1998. С. 18.
6. Махлин М.Д. Особенности неформального образования взрослых как объекта управления // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Управление образованием взрослых. СПб., 2000. Т. 1. Кн. 5. С. 144-152.
7. Мацкевич В.В., Мацкевич С.А. Водолажская Т. Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения // Адукатар: журнал неформального образования. 2006. №9. С. 13-21.
8. Международная стандартная классификация образования. Женева, 1997. 42 с.
9. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. 2010. № 4 (25). С. 158-162.
10. Новаковская Ю.В. О Болонской декларации и системе образования в России. URL: <http://www.chem.msu.su/rus/books/2010/lunin/novakovskaja.pdf>
11. Ноговицын В.П., Саввинов А.С. Проблемы подготовки высококвалифицированных кадров в Якутии // Арктика: перспективы устойчивого развития. Якутск, 2015. С. 129-137.
12. Подобед В.И. (ред.) Практическая андрагогика. СПб., 2003. Кн. 1. 431 с.
13. Ройтблат О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России // Человек и образование. 2013. № 1. С. 25-28.
14. The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Belgium, 2005. 36 p.

Implementation of the personal potential of schoolchildren through the combination of different forms of education

Viktor P. Nogovitsyn

PhD in Pedagogy,
Head of the Laboratory of ecology and ecosystem resilience of the North,
Institute of Natural sciences,
North-Eastern Federal University,
677000, 1, Lenina ave., Yakutsk, Russian Federation;
e-mail: nvp11_52@mail.ru

Abstract

The modern dynamic standard of living requires the realization of the personal potential of the person than it is necessary to be engaged from a school bench. The most acceptable form can be a combination of professional, formal and non-formal education, which is proved by educational organizations organized in Yakutia in the 90-ies of the last century. The realization of the personal potential of schoolchildren in the modern world is becoming one of the most pressing issues in the preparation of professional qualities of a person. One of the possible ways to achieve this level of preparedness may be a combination of professional, formal and non-formal forms of schoolchildren education. In this combination, non-formal education over formal education in the field of economics, education, psychology and socialization is of primary importance in the development of creativity. The effectiveness of this path depends on the targeted development of the abilities and

capabilities of schoolchildren, when the applied methods, approaches, principles and forms of work consider individual characteristics. Each person has his own basic foundations for the development of qualities, especially creative ones, the specificity and algorithm of which must be revealed. Vocational schools organized in the 1990s, combining professional, formal and non-formal forms of education in the field of culture, in practice prove the effectiveness of the purpose of scientific research.

For citation

Nogovitsyn V.P. (2019) Realizatsiya lichnostnogo potentsiala shkol'nikov pri sochetanii razlichnykh form obrazovaniya [Implementation of the personal potential of schoolchildren through the combination of different forms of education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 226-234. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.024

Keywords

Realization of personal potential of schoolchildren, Bologna agreement, vocational, formal and non-formal education, learning, education.

References

1. Bukina N.N. (2000) Razvitie upravleniya neformal'nym obrazovaniem vzroslykh v usloviyakh modernizatsii [The development of management of non-formal adult education in modernization]. In: *Sistemnoe upravlenie obrazovaniem vzroslykh v usloviyakh modernizatsii* [Systemic management of adult education in modernization]. St. Petersburg. Vol. 2.
2. Gavrilova I.V., Zaprudnova L.A. (2016) Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya [Formal, informal and informal education models]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 10, pp. 1197-1200.
3. Klimov S.M. (1998) *Neformal'noe obrazovanie: problemy ekonomiki i upravleniya* [Non-formal education: problems of economics and management]. St. Petersburg: Znanie Publ.
4. Makhlin M.D. (2000) Osobennosti neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh kak ob"ekta upravleniya [Features of non-formal adult education as an object of management]. In: *Obrazovanie vzroslykh na rubezhe vekov: voprosy metodologii, teorii i praktiki. Upravlenie obrazovaniem vzroslykh* [Adult Education at the Turn of the Century: questions of methodology, theory and practice. Adult Education Management]. St. Petersburg. Vol. 1. Book 5.
5. Matskevich V.V., Matskevich S.A., Vodolazhskaya T. (2006) Standarty i standartizatsiya v neformal'nom obrazovanii: podkhody i opredeleniya [Standards and standardization in non-formal education: approaches and definitions]. *Adukat: zhurnal neformal'nogo obrazovaniya* [Adukat: Journal of non-formal education], 9, pp. 13-21.
6. (1997) *Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikatsiya obrazovaniya* [International Standard Classification of Education]. Geneva.
7. Mukhlaeva T.V. (2010) Mezhdunarodnyi opyt neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh [International experience of non-formal adult education]. *Chelovek i obrazovanie* [People and education], 4 (25), pp. 158-162.
8. Novakovskaya Yu.V. *O Bolonskoi deklaratsii i sisteme obrazovaniya v Rossii* [About the Bologna Declaration and the education system in Russia]. Available at: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2010/lunin/novakovskaja.pdf> [Accessed 02/02/2019]
9. Nogovitsyn V.P., Savvinov A.S. (2015) Problemy podgotovki vysokokvalifitsirovannykh kadrov v Yakutii [Problems of training highly qualified personnel in Yakutia]. In: *Arktika: perspektivy ustoichivogo razvitiya* [Arctic: prospects for sustainable development]. Yakutsk.
10. Podobed V.I. (ed.) (2003) *Prakticheskaya andragogika* [Practical andragogy]. St. Petersburg.
11. Roitblat O.V. (2013) Razvitie neformal'nogo obrazovaniya v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii [The development of non-formal education in the modern sociocultural space of Russia]. *Chelovek i obrazovanie* [People and education], 1, pp. 25-28.
12. (2005) *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*. Belgium.
13. Vernadskii V.I. (1989) *Biosfera i noosfera* [Biosphere and noosphere]. Moscow: Nauka Publ.
14. Zhelezov B.V. (2010) Analiz politiki stran – chlenov OESR v oblasti priznaniya rezul'tatov neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya [Analysis of the policies of OECD member countries in the field of recognition of the results of non-formal and informal education]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii* [Bulletin of international organizations], 1 (27), pp. 51-62.

UDC 378.4**The role of unsupervised work in shaping communicative competence in tourism managers in higher education institutions****Andrei B. Evseev**

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Russian and foreign philology,
Vladimir State University,
600000, 87 Gorkogo st., Vladimir, Russian Federation;
e-mail: andrej.yevsejev@rambler.ru

Abstract

The article touches upon topical issues of organising students' unsupervised work during the professional language training of tourism managers at a university. The purpose of this research paper is to study the types of in-class and extra-curricular unsupervised work, its principles and goals. The author of the article focuses on the fact that in order to develop the students' creativity, the teacher needs to systematically study their interests, to assess the individual levels, to help in understanding the logic of the subject and its structure, and also to teach ways of performing various tasks independently, including scientific research, solving educational and intellectual problems. Significant attention in the study is paid to the role of project work at foreign language classes. The article proves the idea that the project method is one of the effective methods for shaping communicative competence in tourism managers. Taking into account the results of the analysis of previous experience and the work of scientists on this topic, the author makes an attempt to develop a strategy for working on a project both during classes and in unsupervised extra-curricular work. The article gives an example of developing the vocabulary and subsequent presentations in a foreign language using speech clichés.

For citation

Evseev A.B. (2019) The role of unsupervised work in shaping communicative competence in tourism managers in higher education institutions. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 235-240. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.025

Keywords

Tourism managers, students' unsupervised work, speech clichés, higher education institution, English language, pre-intermediate level, federal educational standards, project work.

Introduction

The today's society puts forward a number of requirements to the professional training. Modern professionals must be able to work on their own initiative, to rapidly absorb new information that comes from various sources on an ongoing basis, to work in a team.

It is hard to overestimate the role of the teacher as an inspirer of the students' cognitive interest. The latter is able to expose the creative potential of specialists, to shape the ability to independently master the basics of their future profession. To meet the contemporary standards, the educational establishments must enhance the role of the unsupervised students' work, stimulate their professional growth, education, creativity and initiative. The new federal educational standards demand from specialists in any field to be purposeful, mobile, teachable and flexible. In a nutshell, genuine professionals are to be competitive on a labour market.

The federal educational standards increase the share of unsupervised work of students. As much as 50% of the semester curriculum hours which account for foreign languages learning are given to students' self-work. To satisfy the demand, it requires appropriate reorganisation of the educational process, modernisation of educational and methodological documentation, the development of new didactic approaches for deep self-studies of the course material offered.

The main part

There are two major types of students' unsupervised work: in-class, extra-curricular and project work.

According to A.V. Konyshcheva's classification, in-class work can be subdivided into frontal work, pair-work, group work and individual work. Working frontally, students take one and the same assignment. Pair-work allows various assignments and is most suitable for language laboratories. As regards group work, students are to be split into smaller groups [Konyshcheva, 2005, 33-35]. In-class independent work is carried out under the direct supervision of the teacher and on his/her instructions. It can be implemented during practicals, seminars, laboratory work and lectures.

Extra-curricular unsupervised work is carried out on the teacher's instructions, no direct participation of the latter. It is the teacher who plans how much time is envisaged for each particular assignment. The extra-curricular self-study creates conditions for the implementation of practical, educational and creative educational tasks. It expands the scope of application of acquired skills. Out-of-class work accompanies the entire course of study of the discipline, it helps to preserve and increase the interest of students in acquiring new knowledge.

As regards project work, its primary idea deals with the result one is to achieve on the assignment. To produce the results, students are to be taught to check out the materials from a number of sources needed, think independently, forecast pending results both positive and negative, adhere to teamwork. This brings us to the key principles in self-study as follows:

- the principle of basic knowledge reliance;
- the interaction principle;
- the principle of pro-active training;
- the feedback principle;
- the availability and “able-to-do” principle [Zenkin, 2009].

The goals pursued by students' unsupervised work may involve:

- consolidation, deepening, expansion and systematisation of knowledge and practical skills

acquired in class;

- self-mastering of the course material;
- shaping of skills to use reference, scientific and special literature;
- development of scientific and research skills;
- development of cognitive abilities and activity, creativity and organisation, independence.

The main features of independent work of students are:

- the presence of a cognitive or practical task, a challenging issue or task and a special time for their solving;
- consciousness, independence and activity of students in the process of solving the tasks;
- availability of work results that reflect their understanding of the problem;
- acquisition of independent work skills.

Thus, students' unsupervised work in a higher educational establishment is viewed, on the one hand, as a form of training and a type of educational work carried out without the teacher's direct supervision, and, on the other, as a means of involving students in an independent cognitive activity, intensification of mental activity which leads to improvements in a course mastering.

Speaking about teaching a foreign language to tourism managers (pre-intermediate level) at a higher educational establishment, one of the most effective types of unsupervised work is project work.

According to E.S. Polat, the key aims of students' unsupervised work, who are involved in a project, are as follows:

- to show the ability of an individual student or the whole group of students to use the research experience obtained as a result of training;
- to satisfy the students' interest in the subject of the research;
- to show the level of a foreign language mastered;
- to teach students to admit their own responsibility as regards their progress in studies;
- to create conditions for personality development since the project work develops independent thinking and forces students to apply the skills in practice;
- to teach how to mine knowledge independently;
- to master skills of participation in group work, namely, teamwork;
- to give a chance to find oneself as an individual who can not only assess the reality but to project the necessary changes for mastering a foreign language [Polat, 2010].

Each project should have its own strategy and tactics, organisation and assessment. For instance, the students are given an assignment on the topic "Doing the city". They can be split into smaller groups (Step 1). Every group can choose the vector of their project development. One group can create a guided tour of the city/town they reside in. They need to collect all possible information about the sights, learn about their history and interesting facts, plan an excursion to the tourists of a certain age groups. The other group of students is offered to make a booklet which lists the sights of the city to meet the demand of a privately-owned travel agency. In this case, the students can do an Internet search looking for the information on the sights and prominent people who the city is proud of.

Step 2 envisages introduction and disputing the necessary vocabulary as well as language and speech skill-building. The teacher may offer some active vocabulary at this stage or even provide information from guide books suitable for the pre-intermediate level. The information provided can spark novel ideas or create the platform for a dispute. The info can be both printed and audio. Thus, at this stage we master the earlier shaped foreign language communication skills and give a ground for student's future individual speeches.

Much attention should be paid to clichés used in the speech of a tourism manager. This can be produced in a form of ‘hints’. For instance:

Start your excursion with some introductory words. “Good morning, ladies and gentlemen. First of all, let me introduce myself. My name is... On behalf of our travel agency it gives me a great pleasure to welcome you in Vladimir. Let us start our tour of the city with the Golden Gate, one of masterpieces of the white-stone military architecture”.

Make use of some linking words and expressions like the following:

- “It is better to begin making the acquaintance of... with...”;
- “In front of you there is (are)...”;
- “To the right (left) of... you can enjoy the view of...”;
- “On your right (left)... there is (are)...”;
- “Next to... you can see...”;
- “Opposite... there is (are)...”;
- “Behind... you can see...”;
- “If we walk towards... we can see...”;
- “If you look up (down, at)...”;
- “Please come up to the place (which, where)...”;
- “Let’s walk up (down) to...”;
- “Let’s have a look at...”;
- “You will admire...”;
- “If you explore... you will see...”;
- “When we leave... we shall see...”;
- “On our way to... we can enjoy the views of...”;
- “Let us stay for a while on... and have a look at...”;
- “Look attentively at...”;
- “You are sure to see plenty of interesting if you look at...”;
- “Please concentrate your attention on...”;
- “If you have some spare time, I advise you to see...”.

Students who use speech clichés on a regular basis may be granted a higher mark as a bonus. It is highly recommended to encourage students to stick to as many clichés as possible since the communication links are very important for discussion and future work in the tourist sector.

Step 3 is preparation of a presentation. The groups make ready for their presentations (print out photos and texts, make a PowerPoint slideshow, present an open-air tour).

Step 4 deals with staging of presentations.

Step 5 provides assessment of the presentations staged. The teacher should not assess the projects on speech and grammar mistakes only. The mark should be granted for creativity, accuracy, clearness and the compliance with the teacher’s requirements.

The most vital thing about project work is interaction within the group. Students are allowed to assign jobs themselves. It helps them to concentrate efforts and result in a well-coordinated work of the whole group. The project work must not be limited to in-class occupation only; it should go beyond the classroom to ensure more independency in the students’ activities.

Conclusion

Students' self-study is an integral part and one of the most important components of the educational process. Through the individual work the students learn the methods of human cognitive activity, increase the interest in creative work, improve the ability to solve scientific and practical problems. Under these conditions, the learning process in the higher educational establishment approximates to the process of scientific knowledge.

References

1. Efremova O.N. (2013) Opyt organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov [Experience of the organisation of students' unsupervised work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 8-9, pp. 160-162.
2. Erofeeva N.E., Sholokhova G.P., Kuvandykova L.Z. (2012) Otsenka i vospriyatie samostoyatel'noi raboty v vuze (na osnove anketirovaniya studentov i prepodavatelei) [Assessment and perception of unsupervised work in a higher education institution (based on the questionnaires surveying students and teachers)]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 4, pp. 7-14.
3. Fedorova M., Yakushkina L. (2007) Model' organizatsii vneauditornoi samostoyatel'noi raboty [The model of organising extracurricular unsupervised work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 10, pp. 88-90.
4. Grigoryan V.G., Khimich P.G. (2009) Rol' prepodavatelya v organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov [The role of a teacher in the organisation of students' unsupervised work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 11, pp. 108-114.
5. Konysheva A.V. (2005) *Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov v obuchenii inostrannym yazykam* [Organising students' unsupervised work when teaching foreign languages]. St. Petersburg: Karo Publ.
6. Kulikova G.A., Poddubnaya N.A. (2012) Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov s ispol'zovaniem aktivnykh metodov obucheniya [Organising students' unsupervised work by using active teaching methods]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], 9, pp. 83-85.
7. Malenkov R.A. (2011) Spetsifika samostoyatel'noi raboty studentov v kontekste realizatsii kompetentnostnogo podkhoda [Specificity of students' unsupervised work in the context of the implementation of the competence-based approach]. *Alma mater*, 4, pp. 66-68.
8. Polat E.S. (2010) Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa [The project method: the history and theory of the problem]. In: *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern pedagogical and information technologies in the system of education]. Moscow: Akademiya Publ., pp. 193-200.
9. Tsyganova L.V. (2009) Strategii samostoyatel'noi raboty studentov kak osnova ee effektivnoi organizatsii [Strategies for students' unsupervised work as a basis for its effective organisation]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 12, pp. 69-71.
10. Vishtak O.V., Orzhinskaya S.V. (2011) Sistema planirovaniya samostoyatel'noi raboty studentov [The system of planning students' unsupervised work]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* [Professional education. The capital], 1, pp. 41-42.
11. Zenkin A.S. (2009) *Samostoyatel'naya rabota studentov* [Students' unsupervised work]. Saransk.

Роль самостоятельной работы в формировании коммуникативной компетенции у менеджеров туризма в вузе

Евсеев Андрей Борисович

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Русская и зарубежная филология»,
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
600000, Российская Федерация, Владимир, ул. Горького, 87;
e-mail: andrej.yevsejev@rambler.ru

Аннотация

В статье затрагиваются актуальные вопросы организации самостоятельной работы в ходе профессионально-языковой подготовки менеджеров туризма в вузе. Целью данного исследования является изучение видов аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, ее принципов и задач. Автор акцентирует внимание на том, что для развития творческого потенциала студентов преподавателю необходимо систематически изучать их интересы, проверять уровень знаний, помогать в понимании логики своего предмета и его структуры, а также обучать методам самостоятельного выполнения различных заданий, в том числе с использованием научного поиска, решения образовательных и интеллектуальных задач. Также значительное внимание в исследовании уделяется роли проектной работы на занятиях по иностранному языку. Обосновывается мысль о том, что метод проектов является одним из эффективных методов формирования коммуникативной компетенции у менеджеров туризма. На основе анализа предыдущего опыта и работ ученых по данной тематике предложена стратегия работы над проектом как во время практических занятий, так и в самостоятельной внеурочной деятельности. Автор приводит пример расширения и активизации тематического словаря и составления последующих презентаций на иностранном языке с использованием речевых клише.

Для цитирования в научных исследованиях

Евсеев А.Б. The role of unsupervised work in shaping communicative competence in tourism managers in higher education institutions // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 235-240. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.025

Ключевые слова

Менеджеры туризма, самостоятельная работа студентов, речевые клише, высшее учебное заведение, английский язык, предсредний уровень, федеральные образовательные стандарты, проектная работа.

Библиография

1. Виштак О.В., Оржинская С.В. Система планирования самостоятельной работы студентов // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 1. С. 41-42.
2. Григорян В.Г., Химич П.Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 108-114.
3. Ерофеева Н.Е., Шолохова Г.П., Кувандыкова Л.З. Оценка и восприятие самостоятельной работы в вузе (на основе анкетирования студентов и преподавателей) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 4. С. 7-14.
4. Ефремова О.Н. Опыт организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 160-162.
5. Зенкин А.С. Самостоятельная работа студентов. Саранск, 2009. 33 с.
6. Конышева А.В. Организация самостоятельной работы студентов в обучении иностранным языкам. СПб.: Каро, 2005. 292 с.
7. Куликова Г.А., Поддубная Н.А. Организация самостоятельной работы студентов с использованием активных методов обучения // Информатика и образование. 2012. № 9. С. 83-85.
8. Маленков Р.А. Специфика самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода // Alma mater. 2011. № 4. С. 66-68.
9. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. С. 193-200.
10. Федорова М., Якушкина Л. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 88-90.
11. Цыганова Л.В. Стратегии самостоятельной работы студентов как основа ее эффективной организации // Высшее образование сегодня. 2009. № 12. С. 69-71.

УДК 37.013**Профессиональная подготовка учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному****Беловицкая Светлана Ивановна**

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования,
Ростовский институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки работников образования,
344011, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 2;
e-mail: belovickaja-svetlana@rambler.ru

Федотова Ольга Дмитриевна

Доктор педагогических наук, профессор,
завкафедрой «Начальное образование»,
Донской государственный технический университет,
344002, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1;
e-mail: fod06@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному. Векторы профессиональной подготовки учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному направлены на определение индивидуальности педагогического мастерства, открытости образовательного процесса в начальной школе для информационно-насыщенного и межпредметного содержания, создание педагогам возможности корректировать используемые методики обучения русскому языку. Авторами обнаружены важные факторы, характеризующие процесс повышения психолого-педагогической и методической компетенций учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному, где принципиальным является ориентация педагогов на неизменный поиск новых теоретических познаний и методических умений. Подготовка учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному – это готовность педагога к изменениям педагогической деятельности и стремление к последующему преобразованию. Оно включает в себя расширение знаний по предметам и методикам их преподавания. Преобразование соотносится с отношением учителя к детям через свои творческие способности и эмпатии, а также включает в себя личностный рост и реализацию профессиональных компетенций.

Для цитирования в научных исследованиях

Беловицкая С.И., Федотова О.Д. Профессиональная подготовка учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 241-247. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.026

Ключевые слова

Русский язык как неродной, повышение квалификации учителей, профессиональная подготовка, методическая и психолого-педагогическая компетенции, поликультурные классы, методика преподавания русского языка как неродного.

Введение

В связи с поликультурностью России и динамичностью общества растут требования к педагогическому мастерству учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному. Проблема подготовки высококвалифицированных педагогических работников для начальной школы приобретает особую актуальность: значительно увеличилось количество поликультурных классов. Данный факт, во-первых, требует от учителя начальной школы владения методикой преподавания русского языка как неродного, имеющей отличительные принципы преподавания русского родного языка; во-вторых, вводятся новые формы и средства оценивания качества обучения, что требует скорейшей адаптации к ним учителей; в-третьих, повышенный интерес младших школьников к современным информационным технологиям открывают большие перспективы использования ИКТ в изучении русского языка детьми-билингвами.

Вышеперечисленные аспекты определяют векторы профессиональной подготовки учителей начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному, целью, которой является совершенствование методической и психолого-педагогической компетенций педагогов в области обучения русскому языку как неродному с применением инновационных технологий образования.

В системе школьного обучения значимая роль принадлежит учителю начальных классов. От его познаний, кругозора, педагогического профессионализма во многом зависит последующая школьная участь младшего школьника, его отношение к учебе в целом.

И, как отмечено в письме Департамента государственной политики в сфере общего образования от 27.12.2017 № 08-27.39 «О модернизации системы дополнительного педагогического образования в Российской Федерации», развитие профессионализма учителя – это конкретные изменения его профессиональных компетенций в системе повышения квалификации.

Учителям, осуществляющим трудовую деятельность в начальной школе, необходимо обладать не только учебным материалом и способами обучения школьников, но и теоретическими познаниями организации образовательного процесса детей младшего школьного возраста с учетом их национально-культурной индивидуальности и методическими умениями обучения русскому языку как неродному. Русский язык, являясь не только значимой учебной дисциплиной в начальной школе, но и языком обучения, что определяет успех обучения младших школьников по всем предметам. Это возлагает особую ответственность на учителей начальных классов в соблюдении единого языкового режима; требует от педагога понимания того, что русский язык представляет собой сложную систему, где каждый элемент находится в тесной взаимосвязи с другими.

Особенности повышения профессионализма учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному

Особенности повышения профессионального мастерства учителей начальных классов к обучению русскому языку как неродному акцентируются на создании критерий для профессиональной подготовки педагогов, основанной на учительском подъеме. Иначе говоря, методическая и психолого-педагогическая компетенции учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному – это дальнейшее практическое использование теоретических познаний в педагогической деятельности. Эти категоричные конфигурации представлены в Государственной программе «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы и законодательно зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

Сами познания как систематизированные прецеденты достижений минувших эпох не в состоянии поменять социум и социально-практические отношения в нем. Самую большую ответную реакцию теоретические познания вызывают лишь только в том случае, если они внедряются в рамках образовательного процесса.

Рассматривая профессионально-педагогическую работу учителя начальных классов, нужно обозначить, собственно, что педагог считается в начальной школе основой становления у младших школьников знаниевого компонента и формирования у них гражданской идентичности, что определяет необходимость расширения педагогических мер, направленных на совершенствование подготовки учителей начальных классов.

То есть, современный учитель начальных классов обязан владеть не только предметными знаниями преподаваемых дисциплин, но и в абсолютной мере обладать общекультурными (ОК), общепрофессиональными (ОПК) и профессиональными (ПК) компетенциями, которые представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата).

Так, например, указанные виды профессиональной деятельности в стандарте являются важнейшей составляющей профессиональной деятельности учителя начальных классов, которая рассматривается в контексте повышения психолого-педагогической и методической компетенций.

Ведущей частью повышения данных компетенций учителей начальных классов считается совершенствование их подготовки в сфере обучения русскому языку как неродному.

Для учителей начальных классов, осуществляющих педагогическую деятельность в поликультурном образовательном пространстве, в психолого-педагогическом обосновании подходов к начальному обучению русскому языку как неродному представлена необходимость опоры на игровую и учебную деятельность. Применение на уроках совместной и коллективно-распределенной форм как важное условие и средство внутренней мотивации учения, поддержания познавательной активности, учебной инициативы и формирования самостоятельности, «образа Я» у младших школьников.

Необходимо учитывать специфический вид коммуникативной деятельности младших школьников, для которых русский язык является неродным языком общения. Это, в свою

очередь, является важным фактором и условием овладения языком как средством общения и познания, а также всеми видами речевой деятельности обучающихся начальной школы (слушание, говорение, делание, письмо, чтение).

Опора на учебное действие моделирования является важным психологическим средством и условием, обеспечивающим осознание и «разведение» в сознании ребенка, с одной стороны, двух языков (родного и русского), а с другой – подготавливающим благоприятную основу для изучения неродного языка.

Особенность повышения методической и психолого-педагогической компетенций учителей начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному заключается в профессиональном понимании:

- учета индивидуальных и национально-культурных особенностей младших школьников при обучении их чтению и письму;

- характеристики взаимосвязи языка, сознания, мышления и речи обучающихся;

- русского языка как сложного системно-уровневого образования, посредством которого формируется у детей младшего возраста вербальное (понятийное) мышление;

- родного языка обучающихся как общественно-исторического продукта, в котором находит отражение история народа, его культура, национальное самосознание, система социальных отношений, традиций и т.д.

Проблема обучения русскому языку как неродному в начальной школе стоит особенно остро. Следовательно, педагогические меры, направленные на повышение профессиональных компетенций педагога, должны иметь универсальный характер. Вместе с тем, необходим учет психолого-социальных особенностей народностей, язык которых имеет качественное своеобразие, определяющее восприятие и воспроизведение русской речи.

Однако, в качестве основы, влияющей на усвоение знаний русского языка как неродного детьми младшего школьного возраста, рассматриваются как параметры методической и психолого-педагогической компетенций учителей начальных классов, так и требования государственных образовательных стандартов начального общего образования [Федотова, 2016] как единых требований достижения планируемых предметных результатов младших школьников разных регионов РФ.

При обучении младших школьников русскому языку как неродному одним из условий профессионального роста учителей начальных классов является освоение ими разработанных регионами учебных программ обучения русскому языку согласно базисному учебному плану.

Исследования показывают, что наибольшее внимание в профессиональном развитии учителей начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному следует уделять анализу собственного педагогического опыта. В данной области педагоги испытывают трудности при осмыслении своих педагогических действий и поступков, в осознании сильных и слабых сторон своей профессиональной деятельности.

Основным смыслом подготовки учителя начальных классов является развитие его индивидуальности путем формирования творческого мышления, которое, как отмечает Владимир Иванович Беляев [Винокурова, 2015], в единстве с действием приводит к качественно новым результатам в процессе совершенствования мира, общества и человека.

Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности в сфере обучения русскому языку как неродному связана с изменениями его личностных качеств, социального

поведения, с его жизненными ценностями, которые строятся:

-на понимании учителем начальных классов сущности профессиональных компетенций педагога;

-на интеграции им самим его теоретических знаний и методических умений;

-на трансформации учителем имеющихся практических навыков;

-на совершенствовании педагогической деятельности учителя.

Заключение

Подготовка учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному – это готовность педагога к изменениям педагогической деятельности и стремление к последующему преобразованию. Оно включает в себя расширение знаний по предметам и методикам их преподавания. Преобразование соотносится с отношением учителя к детям через свои творческие способности и эмпатии. А также включает в себя личностный рост и реализацию профессиональных компетенций путем:

-повышения уровня теоретических знаний и методических умений;

-готовности решать профессиональные задачи в соответствии с выдвигаемыми требованиями;

-выстраивания собственной профессиональной траектории в поликультурном образовательном пространстве;

-совокупности профессиональных и общекультурных компетенций педагога.

Библиография

1. Беловицкая С.И. Инновационная деятельность учителя начальных классов как условие профессионального роста // Педагогический журнал. Международный журнал. 2016. № 5. С. 275-283.
2. Беловицкая С.И. Развитие педагога и совершенствование деятельности как следствие личностно-профессионального роста // Образование и эпоха (актуальная научная парадигма). 2014. Книга 4. С. 349-357.
3. Беляев В.И. Основы научно-педагогического познания. Воронеж, 2015. 154 с.
4. Винокурова Т.С. Методическое сопровождение как фактор повышения профессионализма педагога дополнительного образования // Концепт. 2015. Т. 26. С. 56-60.
5. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2015. 363 с.
6. Зиновьева Т.И. Исследование поликультурного состава начальной школы // Вестник МГПУ. 2015. № 1. С. 71-77.
7. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. М.: Юрайт, 2017. 468 с.
8. Злобина А.Т. Создание современной образовательной среды обучения детей-билингвов в рамках реализации ФЦП «Русский язык» на 2016-2020 годы. Ростов-на-Дону, 2017. 44 с.
9. Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования от 27.12.2017 № 08-27.39 «О модернизации системы дополнительного педагогического образования в Российской Федерации».
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р. Государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 годы.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357). М.: Просвещение, 2010. 31 с.
14. Федотова О.Д. Инновационное образование в России и за рубежом: наукометрический аспект. М., 2016. 160 с.

Vocational training of primary school teachers for teaching Russian as a second language

Svetlana I. Belovitskaya

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Primary Education,
Rostov Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers,
344011, 2, Gvardeiskii lane, Rostov-on-Don, Russian Federation;
e-mail: belovickaja-svetlana@rambler.ru

Ol'ga D. Fedotova

Doctor of Pedagogy, Professor,
Head of the Department of Primary Education,
Don State Technical University,
344002, 1, Gagarina square, Rostov-on-Don, Russian Federation;
e-mail: fod06@mail.ru

Abstract

The pedagogical research presented in this article considers the problem of preparing elementary school teachers to learn Russian as a second language. The vectors of vocational training of primary school teachers to learn Russian as non-native language are aimed at determining the individuality of pedagogical mastery, the openness of the educational process in elementary school for information-rich and cross-subject content, creating the opportunity for teachers to adjust the methods used to teach the Russian language. The authors of the paper have discovered important factors characterizing the process of increasing the psychological, pedagogical and methodological competencies of primary school teachers to learn Russian as non-native, where the orientation of teachers towards the constant search for new theoretical knowledge and methodological skills is fundamental. Preparing a primary school teacher in the field of teaching the Russian language as non-native is a teacher's readiness for changes in pedagogical activity and the desire for a subsequent transformation. It includes the expansion of knowledge in subjects and methods of teaching them, as the authors of this research state. The transformation is correlated with the attitude of the teacher towards children through his creative abilities and empathy, and it also includes personal growth and the implementation of professional competencies.

For citation

Belovitskaya S.I., Fedotova O.D. (2019) Professional'naya podgotovka uchitelei nachal'nykh klassov k obucheniyu russkomu yazyku kak nerodnomu [Vocational training of primary school teachers for teaching Russian as a second language]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 241-247. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.026

Keywords

Russian as a non-native language, teacher training, vocational training, methodological and psychological-pedagogical competencies, multicultural classes, methods of teaching Russian as a non-native language.

References

1. Belovitskaya S.I. (2016) Innovatsionnaya deyatel'nost' uchitelya nachal'nykh klassov kak uslovie professional'nogo rosta [Innovative activities of primary school teachers as a condition of professional growth]. *Pedagogicheskii zhurnal. Mezhdunarodnyi zhurnal* [Pedagogical journal. International magazine], 5, pp. 275-283.
2. Belovitskaya S.I. (2014) Razvitie pedagoga i sovershenstvovanie deyatel'nosti kak sledstvie lichnostno-professional'nogo rosta [The development of the teacher and the improvement of activities as a consequence of personal and professional growth]. In: *Obrazovanie i epokha (aktual'naya nauchnaya paradigma)* [Education and era (current scientific paradigm)]. Book 4.
3. Belyaev V.I. (2015) *Osnovy nauchno-pedagogicheskogo poznaniya* [Fundamentals of scientific and pedagogical knowledge]. Voronezh.
4. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyam podgotovki 44.03.01. Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)* [The federal state educational standard of higher education in the areas of training 44.03.01. Pedagogical education (undergraduate level)].
5. (2010) *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373; v red. prikazov ot 26 noyabrya 2010 g. № 1241, ot 22 sentyabrya 2011 g. № 2357)* [The federal state educational standard for elementary general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of Russia of October 6, 2009 No. 373; as amended by orders of November 26, 2010 No. 1241, of September 22, 2011 No. 2357)]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
6. Fedotova O.D. (2016) *Innovatsionnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: naukometricheskii aspekt* [Innovative education in Russia and abroad: scientometric aspect]. Moscow.
7. Gal'skova N.D. (2015) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methods]. Moscow: Akademiya Publ.
8. *Pis'mo Departamenta gosudarstvennoi politiki v sfere obshchego obrazovaniya ot 27.12.2017 № 08-27.39 «O modernizatsii sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii»* [Letter of the Department of State Policy in the Field of General Education dated December 27, 2017 No. 08-27.39 "On the modernization of the system of additional teacher education in the Russian Federation"].
9. *Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya»* [Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 "On approval of the state program of the Russian Federation Development of education"].
10. *Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 15 maya 2013 g. № 792-r. Gosudarstvennaya programma «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody* [Order of the Government of the Russian Federation of May 15, 2013 No. 792-r. State program Development of education for 2013-2020].
11. Vinokurova T.S. (2015) Metodicheskoe soprovozhdenie kak faktor povysheniya professionalizma pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya [Methodological support as a factor in increasing the professionalism of an additional education teacher]. *Kontsept* [Concept], 26, pp. 56-60.
12. Zinov'eva T.I. (2015) Issledovanie polikul'turnogo sostava nachal'noi shkoly [The study of the multicultural composition of elementary schools]. *Vestnik MGPU* [MSPU Herald], 1, pp. 71-77.
13. Zinov'eva T.I. (2017) *Metodika obucheniya russkomu yazyku i literaturnomu chteniyu* [Methods of teaching the Russian language and literary reading]. Moscow: Yurait Publ.
14. Zlobina A.T. (2017) *Sozdanie sovremennoi obrazovatel'noi sredy obucheniya detei-bilingvov v ramkakh realizatsii FTsP «Russkii yazyk» na 2016-2020 gody* [Creation of a modern educational environment for teaching bilingual children within the framework of the implementation of the Federal Target Program "Russian Language" for 2016-2020]. Rostov-on-Don.

УДК 378**Влияние негативного отношения общественных масс к медицинской сфере на процесс подготовки будущих врачей****Блинова Виктория Викторовна**

Кандидат медицинских наук,
доцент кафедры терапии, гастроэнтерологии и пульмонологии,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского,
410012, Российская Федерация, Саратов, ул. Б. Казачья, 112;
e-mail: blinova.viky@yandex.ru

Севостьянов Роман Александрович

Кандидат юридических наук,
доцент кафедры прокурорского надзора и криминологии,
Саратовская государственная юридическая академия,
410056, Российская Федерация, Саратов, ул. Вольская, 1;
e-mail: postmeister@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные со сложностями обучающего процесса на клинических кафедрах медицинских вузов в настоящее время. Большое внимание уделяется проблеме снижения авторитета врача и вследствие этого нарастания негативного отношения населения к медицинскому сообществу, в том числе к студентам медицинских вузов. Проблема нежелания больных принимать участие в обучении студентов медицинских вузов ведет к тому, что все более актуальным становится преподавание с использованием симуляционного оборудования, которое на первом этапе отработки практических навыков является незаменимым, а также с привлечением актеров, играющих того или иного больного. Однако формирование личности врача как профессионала высокого класса происходит в период обучения, в первую очередь «у постели больного». В статье анализируются результаты исследования отношения пациентов к участию студентов медицинских вузов в их обследовании и лечении. Выявлено, что по сравнению с результатами подобного исследования, проведенного в 2017 г., увеличилось количество пациентов, негативно настроенных по отношению к студентам, что неблагоприятно сказывается на обучающем процессе и формировании мастерства общения с пациентом.

Для цитирования в научных исследованиях

Блинова В.В., Севостьянов Р.А. Влияние негативного отношения общественных масс к медицинской сфере на процесс подготовки будущих врачей // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 248-253. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.027

Ключевые слова

Медицинский работник, медицинский вуз, студент, пациент, практические навыки, негативное отношение, агрессивное поведение.

Введение

Авторитет врача – это совокупность врачебного профессионализма и высоких нравственных качеств. Высокий профессионализм требует постоянного совершенствования своих знаний и навыков. Медицинский работник приобретает доверие пациента в том случае, если он как личность гармоничен, обладает такими качествами, как деликатность, спокойствие, уверенность в себе, терпеливость и умение владеть собой. Умение найти нужный подход к каждому пациенту является мастерством, которое начинает формироваться еще в период обучения в медицинском вузе.

На протяжении веков врач в обществе занимал особое, почетное место. В настоящее время отмечается снижение авторитета всего медицинского сообщества, что связано отчасти с широко освещаемыми в средствах массовой информации судебными процессами над врачами. И не всегда в этих случаях врачи виноваты напрямую, чаще косвенно – вследствие недостаточного оснащения лекарственными препаратами, медицинскими кадрами, средствами лабораторно-инструментальной диагностики и др. Другое дело, когда действительно причиной трагедии являются врачебная неграмотность и халатность. Однако, как правило, ярко и громко обсуждается только начало разбирательств дел над медицинскими работниками, гораздо реже – приговор, особенно если медицинского работника признали невиновным. Стало «модным» обращаться с жалобами в правоохранительные органы при возникновении сомнений в правильности действий медицинских работников (слишком медленно оказывали помощь, назначены «не те» лекарственные препараты, врач сделал замечание за непристойное поведение и др.) [Севостьянов, Блинова, 2019] или принимать меры «воспитания» самостоятельно [Воробьева, 2018; Данилова, 2018; Мальков, 2018; Фалалеев, 2017]. Сформировавшаяся ситуация приводит к нарастанию среди населения негативного, а порой и возникновению агрессивного отношения к медицинским работникам.

Основная часть

Одним из главных аспектов формирования личности врача как профессионала высокого класса с гуманными качествами является процесс его обучения в медицинском вузе. В связи с изменением ряда нормативных документов, регламентирующих процесс обучения студентов, система образования медицинских вузов все чаще сталкивается с трудностями, которые имеют отдаленные последствия.

Искусство общения, взаимопонимание пациента и врача сегодня, к сожалению, занимают второстепенные роли, что в последующем может привести к неправильной расстановке акцентов при выяснении жалоб и анамнеза пациента и, соответственно, постановке диагноза, отсутствию эмпатии со стороны медицинских работников [Субботина и др., 2012].

Процесс подготовки студентов медицинских вузов на данный период времени регламентируют в основном следующие документы: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ и Приказ Минздрава России от 22 августа 2013 г. № 585н.

В ст. 82 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Особенности реализации профессиональных образовательных программ медицинского образования и фармацевтического образования» порядок и участия обучающихся в оказании медицинской помощи гражданам четко не обозначен. В Приказе Минздрава России от 22 августа 2013 г. № 585н определен круг обучающихся, которые могут быть допущены в клинику для освоения программы практической подготовки (студенты, успешно прошедшие теоретическую

подготовку, имеющие навыки участия в оказании медицинской помощи гражданам, в том числе приобретенные на симуляторах, прошедшие медицинские осмотры в утвержденном порядке), а также указаны лица, осуществляющие контроль за участием обучающихся в оказании медицинской помощи гражданам. Внимания заслуживает п. 7 Приказа Минздрава России от 22 августа 2013 г. № 585н, в соответствии с которым участие обучающихся в оказании медицинской помощи гражданам возможно только при согласии пациентов или их законных представителей и соблюдении медицинской этики. Данные нормативные документы в сочетании с отсутствием положения о клинической больнице, ранее регламентировавшего обучение студентов на клинических кафедрах, существенно затруднили процесс прикладной подготовки специалистов.

Вышеописанные сложности вызывают проблему отсутствия возможности обучения студентов «у постели больного» в педагогическом процессе в медицинских вузах и могут привести к увеличению численности врачей, выполняющих свои обязанности чисто механически, без индивидуального подхода к пациенту.

С целью исследования отношения пациентов, находящихся на стационарном лечении в медицинских учреждениях г. Саратова, к участию студентов медицинских вузов в их обследовании и лечении было проведено добровольное анкетирование. Полученные результаты мы сравнили с результатами подобного исследования, проведенного нами в 2017 г.¹ В исследовании принимали участие 90 пациентов (45 мужчин и 45 женщин) в возрасте от 20 до 80 лет, находящихся на лечение в стационарах г. Саратова, средний возраст составил $51,3 \pm 1,1$ года. Набранные для исследования группы пациентов-респондентов в 2019 г. статистически достоверно не отличались от набранных в 2017 г.

В результате проведенного исследования получены следующие данные. В 2019 г. категорически отказываются принимать участие в обучающем процессе студентов почти $\frac{1}{2}$ всех пациентов-респондентов, что превалирует на 20% над результатами, полученными в 2017 г. Контингент, настроенный наиболее негативно к общению со студентами, остался в прежней возрастной категории – от 20 до 60 лет, преобладал женский пол. Если в 2017 г. наиболее частой причиной отказа от участия в педагогическом процессе было плохое самочувствие, то в данном году отказ звучал в виде таких фраз, как «я не подопытный кролик», «пусть учатся на манекенах». При проведении исследования в 2019 г. мы столкнулись с тем, что некоторые пациенты демонстрировали крайне негативное отношение (разговаривали, повышая голос; грубили) не только к студентам медицинских вузов, но и к медицинскому персоналу учреждения (в исследовании они не учитывались).

С 33,33% до 42,22% увеличилось количество пациентов-респондентов, согласившихся принять участие в учебном процессе, но с определенными условиями (присутствие студентов как пассивных наблюдателей при осмотре больного преподавателем; ограничение численности студентов, участвующих в обследовании пациента, до 2-3 человек; пациентами-женщинами предпочтение отдается студентам женского пола).

К участию в обучающем процессе благосклонно относятся всего 7,77% пациентов в возрасте от 61 до 80 лет (в равной степени как мужчины, так и женщины). Данное обстоятельство, по всей видимости, связано, с одной стороны, с высокой степенью доверия и уважения к педагогу-

¹ См.: Блинова В.В., Субботина В.Г., Сушкова Н.В. Нерешенные вопросы практического аспекта подготовки будущих врачей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 5. С. 248-251.

врачу, с другой – с ранее существовавшими положениями о клинической больнице, в соответствии с которыми пациенты, находящиеся на стационарном лечении в клинических больницах, должны были принимать участие в образовательном процессе, а также с дефицитом общения и внимания к их персонам.

Проблема нежелания больных принимать участие в обучении студентов медицинских вузов ведет к тому, что все более актуальным становится преподавание с использованием симуляционного оборудования, а также с привлечением актеров, играющих того или иного больного. Симуляционное оборудование как тренажер на первом этапе отработки практических навыков является незаменимым [Блинова и др., 2017]. Однако формирование умения общения с пациентом и широкого клинического мышления происходит исключительно при взаимодействии с реальными пациентами.

Заключение

В настоящее время прогрессирующе нарастает негативное отношение общества к представителям медицинской сферы, а порой и агрессивное, что часто является следствием уменьшения значимости профессии врача средствами массовой информации. Многие пациенты отдельные случаи халатности со стороны медицинских работников переносят на все медицинское сообщество, в том числе и на студентов медицинских вузов. Снижение с каждым годом возможности проведения обучения студентов на клинических дисциплинах «у постели больного» имеет далеко идущие последствия. Возникают предпосылки к формированию порочного круга, когда технически грамотный начинающий специалист не имеет достаточного навыка общения с пациентами, вследствие чего усугубляется отрицательное отношение общественных масс к медицинским работникам, что влечет за собой еще большие трудности в обучающем процессе на клинических дисциплинах.

Библиография

1. Блинова В.В., Субботина В.Г., Сушкова Н.В., Ильин А.А., Керимли Ф.И. Итоги изменений в практике студентов 3 курса лечебного факультета в связи с переходом на новый ФГОС-3+ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-3. С. 506-510.
2. Воробьева Т. Тюменец напал на фельдшера из-за ее медлительности // Российская газета. 2018. 21 мая. С. 6.
3. Данилова Г. В Уфе буйный пациент напал на врача // Российская газета. 2018. 4 июня. С. 5.
4. Мальков Д. В Красноярске раненая пациентка напала на фельдшера скорой // Российская газета. 2018. 3 мая. С. 8.
5. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ; принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 21.11.2011 № 323-ФЗ; принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 01.11.2011; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 09.11.2011. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/
7. Об утверждении Порядка участия обучающихся по основным профессиональным образовательным программам и дополнительным профессиональным программам в оказании медицинской помощи гражданам и в фармацевтической деятельности: приказ Минздрава России от 22.08.2013 № 585н. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154128/
8. Севостьянов Р.А., Блинова В.В. Детерминанты преступной агрессии в отношении медицинских работников: криминологические и социально-культурные аспекты // Вопросы российского и международного права. 2019. Т. 9. № 1А. С. 194-199.
9. Субботина В.Г., Сулковская Л.С., Папшицкая Н.Ю., Оленко Е.С., Сушкова Н.В., Курбатова Е.Э. Значение искусства профессионального общения с больным в практике врача // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2012. № 2. С. 113-114.

10. Фалалеев М. «Скорая» зовет на помощь // Российская газета. 2017. 5 декабря. С. 8.

The influence of the public's negative attitude to the medical sphere on the process of training future doctors

Viktoriya V. Blinova

PhD in Medicine,
Associate Professor at the Department of therapy, gastroenterology and pulmonology,
Saratov State Medical University,
410012, 112 B. Kazachya st., Saratov, Russian Federation;
e-mail: blinowa.viky@yandex.ru

Roman A. Sevost'yanov

PhD in Law,
Associate Professor at the Department of public prosecutors' supervision and criminology,
Saratov State Academy of Law,
410056, 1 Volskaya st., Saratov, Russian Federation;
e-mail: postmeister@yandex.ru

Abstract

The article deals with the issues related to the problems of the educational process in clinical departments of medical higher education institutions in the Russian Federation. The authors of the article pay attention to the problem of reducing the authority of Russian doctors and, as a result of this, the public's growing negative attitude to the medical community, including medical students. The unwillingness of patients to participate in the training of medical students leads to a number of problems that can be solved by teaching with the use of simulation equipment, which is of prime importance at the first stage of the development of practical skills, and with the participation of actors, playing patients, in the educational process. However, the development of the personality of a doctor as a high-class professional occurs during training, primarily "at the bedside". The article analyses the results of the study of patients' attitude to the participation of medical students in their examination and treatment. The comparison of the results of this research with the results of the study conducted in 2017 reveals that there is an increase in the number of patients that have a negative attitude to students, which adversely affects the educational process and the development of communication skills.

For citation

Blinova V.V., Sevost'yanov R.A. (2019) Vliyanie negativnogo otnosheniya obshchestvennykh mass k meditsinskoi sfere na protsess podgotovki budushchikh vrachei [The influence of the public's negative attitude to the medical sphere on the process of training future doctors]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 248-253. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.027

Keywords

Health worker, medical higher education institution, student, patient, practical skills, negative attitude, aggressive behaviour.

References

1. Blinova V.V., Subbotina V.G., Sushkova N.V., Il'in A.A., Kerimli F.I. (2017) Itogi izmenenii v praktike studentov 3 kursa lechebnogo fakul'teta v svyazi s perekhodom na novyi FGOS-3+ [The results of the changes in the practice of third-year students of the medical faculty in connection with the transition to the new Federal State Educational Standard – 3+]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International journal of applied and fundamental research], 4-3, pp. 506-510.
2. Danilova G. (2018) V Ufe buinyi patsient napal na vracha [A violent patient attacked the doctor in Ufa]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian gazette], 4th Jun, p. 5.
3. Falaleev M. (2017) "Skoraya" zovet na pomoshch' [The ambulance calls for help]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian gazette], 5th Dec, p. 8.
4. Mal'kov D. (2018) V Krasnoyarske ranenaya patsientka napala na fel'dshera skoroi [An injured patient attacked the emergency medical technician in Krasnoyarsk]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian gazette], 3rd May, p. 8.
5. *Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2012; odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2012* [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Accessed 20/07/19].
6. *Ob osnovakh okhrany zdorov'ya grazhdan v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 21.11.2011 № 323-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 01.11.2011; odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 09.11.2011* [On the fundamentals of protecting the health of citizens in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 323-FZ of November 21, 2011]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ [Accessed 20/07/19].
7. *Ob utverzhdenii Poryadka uchastiya obuchayushchikhsya po osnovnym professional'nyim obrazovatel'nyim programmam i dopolnitel'nyim professional'nyim programmam v okazanii meditsinskoi pomoshchi grazhdanam i v farmatsevticheskoi deyatel'nosti: prikaz Minzdrava Rossii ot 22.08.2013 № 585n* [On approving the Procedure for the participation of students of basic professional educational programs and additional professional programs in the provision of medical care to citizens and in pharmaceutical activities: Order of the Ministry of Health of the Russian Federation No. 585n of August 22, 2013]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154128/ [Accessed 20/07/19].
8. Sevost'yanov R.A., Blinova V.V. (2019) Determinanty prestupnoi agressii v otnoshenii meditsinskikh rabotnikov: kriminologicheskie i sotsial'no-kul'turnye aspekty [The determinants of criminal aggression towards health workers: criminological and sociocultural aspects]. *Voprosy rossiiskogo i mezhdunarodnogo prava* [Matters of Russian and International Law], 9 (1A), pp. 194-199.
9. Subbotina V.G., Sulkovskaya L.S., Papshitskaya N.Yu., Olenko E.S., Sushkova N.V., Kurbatova E.E. (2012) Znachenie iskusstva professional'nogo obshcheniya s bol'nyim v praktike vracha [The significance of the art of professional communication with patients in clinical practice]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International journal of applied and fundamental research], 2, pp. 113-114.
10. Vorob'eva T. (2018) Tyumenets napal na fel'dshera iz-za ee medlitel'nosti [A patient attacked the emergency medical technician because of her slowness in Tyumen]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian gazette], 21st May, p. 6.

УДК 796**Методы развития волевых качеств в процессе физической подготовки слушателей образовательных организаций МВД России****Дадов Аслан Владимирович**

Старший лейтенант полиции,
преподаватель кафедры физической подготовки,
Северо-Кавказский институт повышения
квалификации сотрудников МВД России (филиал),
Краснодарский университет МВД России,
360016, Российская Федерация, Нальчик, ул. Мальбахова, 123;
e-mail: shmv1978@yandex.ru

Аннотация

Нормативные документы и приказы МВД России указывают, что основным элементом обучения личного состава выступает физическая подготовка, осуществляемая в образовательных организациях в рамках профессиональной подготовки, в процессе которой воспитываются такие волевые качества, как целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость, упорство, находчивость, инициатива, выдержка и самообладание. Волевые качества слушателей формируются и совершенствуются на протяжении всего учебно-тренировочного процесса и профессионально-служебной деятельности. В процессе изучения закономерностей развития волевых качеств на занятиях по физической подготовке необходимо выявить новые возможности их реализации и совершенствования. В статье раскрыты вопросы совершенствования волевых качеств слушателей образовательных организаций МВД России на занятиях по физической подготовке посредством внедрения новых методик и технологий обучения.

Для цитирования в научных исследованиях

Дадов А.В. Методы развития волевых качеств в процессе физической подготовки слушателей образовательных организаций МВД России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 254-259. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.028

Ключевые слова

Волевые качества, физическая подготовка, профессиональная подготовка, совершенствование, двигательное действие.

Введение

Современная правоохранительная деятельность характеризуется тем, что предъявляет высокие требования к уровню профессионально-прикладной подготовленности личного состава МВД России. При этом следует принимать во внимание, что высокий уровень профессионализма играет ключевую роль не только в процессе обеспечения результативной профессиональной деятельности, но и для сохранения жизни граждан и самих правоохранителей [Ермакова, 2017; Пашкин, Минко, 2017].

В соответствии с нормативными документами МВД России, основным элементом обучения личного состава выступает физическая подготовка, осуществляемая в образовательных организациях в рамках профессиональной подготовки, в процессе которой воспитываются такие волевые качества, как целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость, упорство, находчивость, инициатива, выдержка и самообладание (см. Приказы МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 и от 5 мая 2018 г. № 275). Вместе с тем, развивая указанные качества, можно совершенствовать навыки применения физической силы и боевых приемов борьбы, а также умения управлять боевой техникой и оружием в сложных условиях. Наряду с указанным, в процессе физической подготовки развиваются также двигательные представления, зрительная, двигательная и сенсомоторная память, различные эмоции. В настоящее время доказано, что в процессе физической подготовки и воспитания можно избирательно воздействовать на развитие любого из вышеперечисленных качеств [Платонов, Дементьев, 2016; Торопов и др., 2016].

Основная часть

Актуальность нашего исследования определяется спецификой и задачами образовательных организаций МВД России, выпускающих квалифицированные кадры, профессионально-прикладная подготовленность которых соответствует государственным образовательным стандартам и квалификационным характеристикам, устанавливающим уровень профессиональной, физической и психологической подготовки слушателей программ профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка, в свою очередь, характеризуется целенаправленным формированием у слушателей соответствующего комплекса профессиональных знаний, умений и навыков, которые определяют их способности осуществлять определенную деятельность в определенных условиях [Карданов, 2016; Настуев, 2018]. Именно уровнем профессионализма обуславливается содержание образовательного процесса, в частности дисциплины «Физическая подготовка», целью которой выступают формирование физической и психической готовности к служебной деятельности и умелое применение физической силы, боевых приемов борьбы и специальных средств при пресечении противоправных деяний [Пашкин, Минко, 2017].

Так как физическая и психическая составляющие любого человека находятся в теснейшей взаимосвязи и проявление каждой из них в отдельности практически исключается, своеобразным связующим звеном этих составляющих выступают волевые качества [Карданов, 2016; Ярославский, 2017]. Волевые качества слушателей формируются и совершенствуются на протяжении всего учебно-тренировочного процесса и профессионально-служебной деятельности. Уже с первых занятий перед слушателями ставятся следующие задачи: подчиняться жесткой дисциплине; совершать преднамеренные действия для достижения поставленных целей; проявлять терпение к возникающим ощущениям утомления, физического

и психического напряжения, боли; учиться преодолевать трудности; выполнять установленные требования и обязанности, порой пересиливая себя; каждодневно достигать поставленных перед собой целей [Черкесов, 2016]. Таким образом, уже начало учебно-тренировочного процесса ознаменовано проявлением слушателями волевых качеств в контексте совершения ими преднамеренных действий и поступков, требующих преодоления трудностей для достижения целей обучения [Пашкин, Минко, 2017; Платонов, Дементьев, 2016; Торопов и др., 2016].

В процессе изучения закономерностей развития волевых качеств на занятиях по физической подготовке нами выявлены новые возможности их реализации и совершенствования. Так, эффективное повышение психоэмоциональной устойчивости слушателей происходит с помощью специальных физических упражнений [Настуев, 2018]. Напряженность, мышечная скованность и чрезмерные вегетативные реакции, проявляемые слушателями при моделировании сложных ситуаций, в значительной степени преодолеваются с помощью систематических упражнений, основная направленность которых состоит в развитии навыков произвольного расслабления мышц и нормализации реакций со стороны сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Установлено, что различные виды упражнений оказывают неодинаковое воздействие на развитие и совершенствование волевых качеств слушателей. В частности, содержание и структура физических упражнений, специфические характеристики особенности конкретного вида спорта и другие объективные условия процесса физической подготовки имеют решающее значение при достижении целей формирования и развития волевых качеств. К примеру, у слушателей, специализирующихся в различных видах спорта, решительность и смелость неодинаковы. Наибольшую решительность и смелость в опасной ситуации проявляют слушатели, представляющие те виды спорта, которые характеризуются следующими объективными характеристиками: непрерывностью и быстротой изменения условий деятельности; наличием различных по степени и характеру компонентов реальной или псевдоопасности; непосредственным характером спортивной борьбы в процессе состязаний. К указанным видам спорта можно отнести все виды единоборств и большинство спортивных игр [Платонов, Дементьев, 2016; Хыбыртов, Ушенин, 2012]. Что касается представителей ряда других видов спорта, то, напротив, в аналогичных условиях они действуют нерешительно. И объясняется это тем, что основная деятельность в этих видах спорта протекает в неизменных условиях без существенных элементов неожиданности или опасности, что, в свою очередь, свидетельствует об объективных условиях, требованиях спортивной деятельности и определяемых ими направленности и содержании учебно-тренировочных занятий, оказывающих существенное влияние на характер и степень развития волевых качеств [Платонов, Дементьев, 2016; Торопов и др., 2016].

Развитие и совершенствование волевых качеств, находящихся в зависимости от психологических особенностей и иных объективных условий деятельности, осуществляются только путем построения эффективного сознательного и целенаправленного педагогического процесса, результатом которого выступает решение воспитательных задач за счет действия «воспитательного потенциала» упражнений, а не автоматически. Более того, накопленный нами педагогический опыт свидетельствует о том, что с помощью одних и тех же средств физической подготовки могут быть достигнуты самые различные результаты в воспитании волевых качеств. Поэтому решающую роль здесь играет не только правильный подбор упражнений, но и методика построения учебно-тренировочного процесса [Ермакова, 2017; Пашкин, Минко, 2017; Платонов, Дементьев, 2016].

Так, если подавлять инициативу слушателей, обращать излишнее внимание или относиться с недоверием к их физическим способностям, можно спровоцировать развитие у них нерешительности, робости, неуверенности в своих силах и безынициативности, что в условиях несения оперативно-служебной деятельности может стоить сотруднику жизни [Хажироков, 2017]. Напротив, если в учебно-тренировочном процессе активно использовать имеющиеся возможности для развития желаемых волевых качеств, то путем создания соответствующих условий будут обеспечиваться проявление указанных качеств и постоянное побуждение слушателей к решительным и смелым действиям для обеспечения успеха в выполнении поставленных задач [Карданов, 2016; Платонов, Дементьев, 2016; Торопов и др., 2016].

Заключение

Процесс развития волевых качеств слушателей должен быть направлен на формирование такой линии поведения, которая определяется сознанием индивида, его ценностной и целевой направленностью, а не инстинктивными желаниями и импульсами.

Библиография

1. Ермакова А.Л. Физическая подготовка как важнейший элемент формирования морально-волевых качеств сотрудников органов внутренних дел // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов. Орел, 2017. С. 273-276.
2. Карданов А.К. Некоторые вопросы физической подготовки сотрудников ОВД прикладной направленности // «Черные дыры» в российском законодательстве. 2016. № 4. С. 96-97.
3. Настуев Э.Б. Совершенствование физической подготовки слушателей по программам профессионального обучения в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4А. С. 69-74.
4. Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 01.07.2017 № 450. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_223221/
5. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 05.05.2018 № 275. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71877330/>
6. Пашкин С.Б., Минко А.Н. Развитие волевых качеств у сотрудников органов внутренних дел МВД России на занятиях по физической подготовке // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект». Уфа, 2017. С. 103-107.
7. Платонов Д.А., Дементьев В.Л. Развитие волевых качеств в учебно-воспитательном процессе подготовки курсантов в образовательных организациях МВД России // Вестник экономической безопасности. 2016. № 4. С. 330-332.
8. Торопов В.А., Дудчик В.И., Хыбыртов Р.Б., Игнатьев А.В. Значение физической подготовки для формирования и совершенствования волевых качеств сотрудников // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-8. С. 60-63.
9. Хажироков В.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка сотрудников полиции и пути ее совершенствования // Сборник научных трудов участников Всероссийской научно-практической конференции «Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики». Ростов-на-Дону, 2017. С. 174-181.
10. Хыбыртов Р.Б., Ушенин А.И. Физическая подготовка – эффективное средство повышения профессионального мастерства сотрудников полиции // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. № 4. С. 242-245.
11. Черкесов Р.М. Использование принципов сознательности и активности в процессе подготовки сотрудников органов внутренних дел // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 166-168.
12. Ярославский М.А. Методология и интенсивность нагрузки при тренировке скоростно-силовых качеств // Сборник научных трудов участников Всероссийской научно-практической конференции «Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики». Ростов-на-Дону, 2017. С. 185-192.

Methods used for developing volitional qualities in the course of physical training of students of the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Aslan V. Dadov

Senior Police Lieutenant,
Lecturer at the Department of physical training,
North Caucasus Institute of Advanced Training
of Employees of the Ministry of Internal
Affairs of the Russian Federation (branch),
Krasnodar University of the Ministry
of Internal Affairs of the Russian Federation,
360016, 123 Malbakhova st., Nalchik, Russian Federation;
e-mail: shmv1978@yandex.ru

Abstract

The article aims to study methods that are used for developing volitional qualities in the course of physical training of students of the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The regulatory documents of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation specify that physical training, carried out in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, is viewed as one of the main elements of vocational training. It contributes to the development of such volitional qualities as commitment, determination, courage, persistence, perseverance, quick wit, zeal, endurance and self-control. The author of the article points out that volitional qualities of students are formed and improved throughout the educational and training process and their professional activities. In the course of studying of the regularities in the development of volitional qualities during physical training classes, it is necessary to reveal new opportunities for their realisation and improvement. The article makes an attempt to deal with the issues of the improvement of volitional qualities of students in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation during physical training classes by means of introducing new techniques and technologies of training.

For citation

Dadov A.V. (2019) *Metody razvitiya volevykh kachestv v protsesse fizicheskoi podgotovki slushatelei obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii* [Methods used for developing volitional qualities in the course of physical training of students of the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 254-259. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.028

Keywords

Volitional qualities, physical training, vocational training, improvement, motor action.

References

1. Cherkesov R.M. (2016) Ispol'zovanie printsipov soznatel'nosti i aktivnosti v protsesse podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del [The use of the principles of consciousness and activity in the training of internal affairs staff]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 5, pp. 166-168.
2. Ermakova A.L. (2017) Fizicheskaya podgotovka kak vazhneishii element formirovaniya moral'no-volevykh kachestv sotrudnikov organov vnutrennikh del [Physical training as the most important element of the development of moral and volitional qualities in internal affairs staff]. *Sovershenstvovanie fizicheskoi podgotovki sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov* [Improving physical training of law enforcement staff]. Orel, pp. 273-276.
3. Kardanov A.K. (2016) Nekotorye voprosy fizicheskoi podgotovki sotrudnikov OVD prikladnoi napravlenosti [Some applied issues of physical training of internal affairs staff]. *"Chernye dyry" v rossiiskom zakonodatel'stve* ["Black holes" in Russian legislation], 4, pp. 96-97.
4. Khazhirov V.A. (2017) Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka sotrudnikov politsii i puti ee sovershenstvovaniya [Professional and applied physical training of police officers and ways of its improvement]. *Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Fizicheskoe vospitanie i sport: aktual'nye voprosy teorii i praktiki"* [Proc. Conf. "Physical education and sport: topical issues of theory and practice"]. Rostov-on-Don, pp. 174-181.
5. Khybyrtov R.B., Ushenin A.I. (2012) Fizicheskaya podgotovka – effektivnoe sredstvo povysheniya professional'nogo masterstva sotrudnikov politsii [Physical training as an effective means of improving professional skills of police officers]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation], 4, pp. 242-245.
6. Nastuev E.B. (2018) Sovershenstvovanie fizicheskoi podgotovki slushatelei po programmam professional'nogo obucheniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Improvement of physical training of students according to programs of vocational education in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (4A), pp. 69-74.
7. *Ob utverzhdenii Nastavleniya po organizatsii fizicheskoi podgotovki v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii: prikaz MVD Rossii ot 01.07.2017 № 450* [On approving the Instruction on organising physical training in internal affairs bodies in the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation No. 450 of July 1, 2017]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_223221/ [Accessed 27/07/19].
8. *Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii podgotovki kadrov dlya zameshcheniya dolzhnostei v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii: prikaz MVD Rossii ot 05.05.2018 № 275* [On approving the Procedure for organising training of staff to fill positions in internal affairs bodies in the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation No. 275 of May 5, 2018]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71877330/> [Accessed 27/07/19].
9. Pashkin S.B., Minko A.N. (2017) Razvitie volevykh kachestv u sotrudnikov organov vnutrennikh del MVD Rossii na zanyatiyakh po fizicheskoi podgotovke [Developing volitional qualities in staff of the internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation during physical training classes]. *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Nravstvennoe vospitanie v sovremennom mire: psikhologicheskii i pedagogicheskii aspekt"* [Proc. Int. Conf. "Moral education in the modern world: psychological and pedagogical aspects"]. Ufa, pp. 103-107.
10. Platonov D.A., Dement'ev V.L. (2016) Razvitie volevykh kachestv v uchebno-vospitatel'nom protsesse podgotovki kursantov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Developing volitional qualities in the educational process of training cadets in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti* [Bulletin of economic security], 4, pp. 330-332.
11. Toropov V.A., Dudchik V.I., Khybyrtov R.B., Ignat'ev A.V. (2016) Znachenie fizicheskoi podgotovki dlya formirovaniya i sovershenstvovaniya volevykh kachestv sotrudnikov [The importance of physical training for the formation and improvement of volitional qualities of staff]. *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii* [Modern trends in the development of science and technology], 3-8, pp. 60-63.
12. Yaroslavskii M.A. (2017) Metodologiya i intensivnost' nagruzki pri trenirovke skorostno-silovykh kachestv [Methodology and intensity of work in training of speed and power qualities]. *Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Fizicheskoe vospitanie i sport: aktual'nye voprosy teorii i praktiki"* [Proc. Conf. "Physical education and sport: topical issues of theory and practice"]. Rostov-on-Don, pp. 185-192.

УДК 378.145**Оценка качества образовательного процесса в системе профессиональной переподготовки психотерапевтов****Ильгов Вячеслав Иванович**

Преподаватель кафедры психотерапии,
Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,
117997, Российская Федерация, Москва, ул. Островитянова, 1;
e-mail: novc_rgsu@mail.ru

Васильева Татьяна Витальевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
Московский психолого-социальный университет,
115191, Российская Федерация, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а;
e-mail: novc_rgsu@mail.ru

Аннотация

От качества образовательного процесса в системе профессиональной переподготовки психотерапевтов в значительной мере зависит и качество оказания населению России психотерапевтических услуг, качество психического здоровья граждан. Качество образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) в значительной степени зависит от профессиональных и личностных особенностей преподавателей курсовой подготовки. В статье представлены некоторые «штрихи портрета» идеального (образцового) преподавателя системы ДПО. Рассмотрены отличия преподавателей модели «Босс» и модели «Тьютор». В статье процедура оценивания качества образовательного процесса в системе ДПО рассматривается как трехступенчатый процесс, который включает: сбор информации; анализ собранной информации; принятие решения. Особое внимание в статье уделено характеристике таких инструментов оценивания учебных достижений взрослых обучающихся, как тесты и эссе. В статье констатируется, что преподавателям системы ДПО следует признать: когда они оценивают учебные достижения взрослых обучающихся (уровень усвоения ими программной информации), они оценивают и эффективность собственной педагогической деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Ильгов В.И., Васильева Т.В. Оценка качества образовательного процесса в системе профессиональной переподготовки психотерапевтов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 260-270. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.029

Ключевые слова

Профессиональная переподготовка, оценка качества обучения, образовательный процесс, психотерапевты, дополнительное профобразование.

Введение

В последние годы в РФ увеличилось число врачей и клинических психологов, которые проходят профессиональную переподготовку по программе «Психотерапия» (свыше 1000 часов). Качественное обучение в системе профессиональной переподготовки психотерапевтов начинается с понимания той образовательной среды и тех намерений, которые привели в систему дополнительного профобразования (ДПО) и слушателей курсов (специалистов-практиков медицинского и психологического профиля), и преподавателей (которые сочли возможным быть ответственными за качественную профессиональную переподготовку взрослых обучающихся по довольно сложной программе «Психотерапия»). Чтобы обеспечить качественную профпереподготовку психотерапевтов в идеале надо иметь полную картину детализированных представлений каждого из слушателей курсов о желаемых результатах обучения в системе ДПО, а также полную картину детализированных представлений каждого из преподавателей курсов об итогах изучения обучающимися его курса (учебной дисциплины). Изучение взаимосвязи матриц мотивации слушателей и преподавателей курсовой переподготовки позволит создать такую образовательную среду, в которой будет возможно полностью раскрыть личностно-профессиональные потенциалы как обучающихся, так и преподавателей [Ушаков, 2013, 1213].

Следует заметить, что психотерапевтом (согласно стандартам, которые действуют в Российской Федерации) является дипломированный специалист с высшим медицинским образованием (как правило, психиатр, невролог, педиатр), который обязательно прошел обучение по программе дополнительного профессионального образования «Психотерапия» (как правило, в медицинском вузе). В своей профессиональной практике психотерапевт (в отличие от психолога) может использовать медикаментозные средства (препараты психофармакологической группы). Однако (в отличие от психиатра) психотерапевт лечит, как правило, психические расстройства легкой и средней тяжести.

Чтобы создать благоприятную рабочую обстановку для обучения специалистов-практиков в системе ДПО, преподавателю курсов профпереподготовки очень важно знать о взаимосвязи ответов на следующие вопросы: каковы способы (меры) активизации учебного процесса взрослых слушателей; как организовать самообразовательную деятельность обучающихся в системе ДПО; как разнообразить технологии, техники, методы преподавания в системе ДПО; как объективно оценить качество образовательного процесса курсов профпереподготовки.

Основная часть

В системе ДПО и начинающие преподаватели, и преподаватели со стажем нередко сталкиваются с рядом следующих проблем и трудностей, которые заключаются в том, как: заинтересовать специалистов-практиков своей учебной дисциплиной; контролировать учебную работу взрослых обучающихся; работать с эмоционально неустойчивыми взрослыми обучающимися и/или с имеющими социальные проблемы; как максимально эффективно использовать разнообразные технические (мультимедийные и инфотелекоммуникационные) средства обучения; активизировать самостоятельную работу слушателей курсов; учитывать индивидуальные профессионально-акмеологические и образовательно-познавательные потребности (запросы) слушателей курсов; как контролировать дисциплину на занятиях (иногда и взрослая аудитория курсов может сознательно и систематически нарушать дисциплину,

некорректно выражая несогласие с позицией преподавателя); как органически сочетать фундаментально-теоретический и практико-ориентированный (профессионально-прикладной) аспекты преподаваемой учебной дисциплины.

Качество образовательного процесса в системе ДПО в значительной степени зависит от профессиональных и личностных особенностей каждого из преподавателей курсовой подготовки. Преподавателю курсов профпереподготовки психотерапевтов необходим высокий уровень сформированности рефлексивной культуры, т.к. сложным ситуациям и вопросам, возникающим во время занятий, следует уделять большое внимание, анализируя причины их возникновения (при анализе особое внимание следует уделить объективной оценке качества своей преподавательской деятельности, мотивации обучающихся и их профессионально-образовательным запросам, методам организации взаимодействия преподавателя и слушателей курсов; соответствию индивидуального стиля преподавания стилю учебно-познавательной деятельности взрослых обучающихся) [Булычева, 2017].

На курсах профпереподготовки психотерапевтов в медицинском университете преподаватели практикуют письменные способы установления так называемой обратной связи: до начала занятия (после объявления его темы) слушатели пишут, что они ожидают от занятия (листы преподаватель собирает), и в конце занятия слушатели пишут свое мнение о его профессионально-практической значимости, а также о его роли в развитии их общей культуры личности.

Когда думаешь о том, каким должен быть идеальный (образцовый) преподаватель системы ДПО, в голову приходит много различных качественных характеристик. Например, он должен в совершенстве владеть содержанием своего предмета (учебной дисциплины), уметь создавать благоприятную обстановку для обучения взрослых, в которой специалисты-практики активно заняты своим дополнительным профобразованием, повышением квалификации; он должен владеть разнообразными методами и техниками организации учебного процесса в системе ДПО на основе андрагогического подхода, быть оптимистичным в отношении того, что все взрослые обучающиеся качественно освоят его учебную дисциплину, т.к. он умеет дифференцировать и индивидуализировать процесс усвоения нового материала в зависимости от индивидуально-персонифицированных особенностей взрослого обучающегося и др. [Галкина, Никитина, 2012, 21].

Образцовые (идеальные) преподаватели системы ДПО обладают высоким уровнем самодисциплины, они организованны, четко определяют цели каждого учебного занятия и умеют обеспечить их достижение, легко приспосабливают стиль изложения учебного материала к тем или иным особенностям взрослой аудитории курсов; гибки в общении в системах «преподаватель – взрослый обучающийся» и «преподаватель – группа взрослых обучающихся».

Стремление преподавателя системы ДПО к достижению целей обучения на каждом учебном занятии включает в себя умение учитывать уже имеющийся опыт его успешного преподавания, проектирование ролевого моделирования своей деятельности на занятии и деятельности взрослых обучающихся, умение мотивировать слушателей курсов на изучение учебного материала, а также умение активизировать и оптимизировать учебно-познавательную деятельность взрослых обучающихся.

Центром процесса управления качеством обучения в системе ДПО является личностная заинтересованность (профессионально-персонифицированная мотивированность) взрослых обучающихся в усвоении учебного (программного) материала. Без нее невозможно ничего достичь в обучении взрослых. Заинтересованность способствует развитию метакогнитивных

способностей слушателей курсов, которые, в свою очередь, повышают их мыслительные способности и навыки обучения. Мыслительные способности и навыки обучения в системе ДПО образуют обратную связь для дальнейшего развития метакогнитивных способностей, что позволяет постоянно увеличивать уровень понимания, усвоения взрослым обучающимся нового профессионально-значимого материала [Гребенникова, Ильгов, 2019, 108].

Преподавателю системы ДПО необходимо делать все возможное, чтобы создать для взрослых обучающихся необходимые для конкретного контингента учебной группы условия для их активной познавательной деятельности; формировать у слушателей курсов веру в успешность проявления их усилий по овладению новой системой профессионально-значимых знаний, умений, по освоению нового профессионального опыта, поддерживать их стремление к достижению целей обучения в системе профпереподготовки, положительной самооценки и к самостоятельности во внеаудиторной учебно-профессиональной деятельности; способствовать развитию у взрослых обучающихся новых приемов учебной деятельности, развитию уверенности в себе, а также развитию умений осуществлять самооценку своих учебных достижений [Nikitina, Grebennikova, 2015, 5].

В зарубежных исследованиях по проблеме качества обучения психотерапевтов в системе ДПО делается акцент на демонстрацию на учебных занятиях междисциплинарного подхода к выполнению (освоению) функционала психотерапевта, а также подчеркивается, что у слушателей курсовой подготовки необходимо развивать интерес к научным исследованиям, имеющим отношение к их трудовой деятельности [Orlinsky, 2010]. Преподаватели системы ДПО могут обеспечить успех в усвоении программного материала взрослыми обучающимися, когда они знают сильные и слабые стороны каждого из слушателей курсов, знают, что их интересует в плане профессионального развития/саморазвития. В зарубежных исследованиях по проблеме качества обучения психотерапевтов в системе ДПО отмечается, что в обучающем процессе курсовой подготовки преподаватель и взрослые слушатели должны чувствовать себя как дружелюбные коллеги, обменивающиеся опытом профессиональной деятельности [Carlsson, Sandell, Schubert, 2011].

Чтобы специалисты-практики медицинского и психологического профиля успешно осваивали новые для них психотерапевтические методики, техники, теории начинать обучение на курсах необходимо в соответствии с уровнем их подготовленности к восприятию нового материала. Очень важно, чтобы закрепление нового, достаточно сложного материала проходило в ходе учебного занятия. В ходе каждого учебного занятия в системе ДПО преподавателю следует: обращать внимание на профессиональную ценность изучаемого материала; побуждать, вознаграждать познавательную деятельность (учебную активность) взрослых обучающихся; в работе со слушателями курсов повышать их самооценку и настраивать на положительные результаты обучения в системе ДПО с последующим улучшением качества профессиональной деятельности (так, например, невролог или клинический психолог, владеющий квалификацией психотерапевта, может значительно улучшить процесс выздоровления (исцеления) своих пациентов).

Для улучшения качества профессиональной переподготовки преподавателю курсов приходится обучать слушателей курсов учебным приемам (методикам познания нового), техникам запоминания нового материала (например, возможно знакомство взрослых обучающихся с техниками и методиками мнEMONИКИ). Очень важно связывать учебный (программный) материал курсовой подготовки с познавательными и профессиональными интересами взрослых обучающихся. Для обеспечения качества профпереподготовки

психотерапевтов необходимо на занятиях предоставлять достаточно времени для дискурса, для обсуждения и высказываний слушателей курсов по изучаемой проблеме, для обмена мыслями в отношении изучаемого материала. Как показывают многие исследования образовательного процесса в ДПО, взрослым обучающимся очень важно, чтобы их профессиональный опыт в процессе курсовых занятий был востребован другими, а также важно услышать и оценить профессиональные достижения своих коллег [Никитина, Комарова, 2013, 58].

Анализируя проблемы преподавателя в системе ДПО, связанные с организацией образовательного процесса, L. Jennings и др. (2003) указывают, что взрослые обучающиеся в целом нередко страдают от непостоянства преподавательских запросов [Jennings, Goh, Hanson, 2003, 68]. Например, в один день преподаватель допускает определенную модель поведения, а на другой – категорически ее отвергает. Говоря об управлении взрослыми обучающимися, Malikiosi-Loizos (2013) обращает внимание преподавателей системы профпереподготовки психотерапевтов на их (преподавателей) умение четко определить и сформулировать свои ожидания относительно тех, кого они учат. Не зная, чего именно преподаватель ожидает от него, взрослый обучающийся вряд ли будет демонстрировать образец необходимого поведения [Malikiosi-Loizos, 2013].

По мнению Chow Daryl, так как граница между эффективным обучением в системе ДПО, управлением образовательным процессом на занятиях курсовой подготовки и мотивированием взрослых обучающихся весьма размыта, преподавателю необходимо учитывать (соблюдать) следующие требования (принципы): уважение личности взрослого обучающегося и признание его ценности и уникальности; большинство проблем на занятиях в системе ДПО возникают из-за того, как сам преподаватель обучает и как он относится к слушателям; к проблемам в образовательном процессе курсовой подготовки также ведет и усталость взрослых обучающихся (преподавателю важно знать психофизиологические особенности интеллектуальной работоспособности людей разных возрастных групп); преподаватель должен уметь для каждого взрослого обучающегося создавать ситуацию успеха, а также научить правильному поведению в ситуации учебной неудачи. В конечном счете, способность разрешать проблемы (учебные, мотивационные, организационные, дидактические) и определяет степень эффективности работы преподавателя системы ДПО [Chow, Miller, 2015].

Hart A.H. отмечает, что эффективный преподаватель системы повышения квалификации психотерапевтов способен «подтолкнуть» взрослого обучающегося к достижению более высоких целей профессионально-личностного развития без административных мер. Такие преподаватели отказываются от модели «Босс», предпочитая модель «Тьютор», и не считают отношения между преподавателем и слушателем курсов такими же, как и отношения между работником и работодателем. При такой модели считается, что взрослые обучающиеся — это работники, а успех или неудача в «системе» (то есть в аудитории) зависит от качества выполняемой работы (усвоения нового профессионально значимого материала) [Hart; 2014, 55]. «Тьюторы», в отличие от «Боссов», избегают отношений, построенных на принуждении и давлении. Убеждение и конструктивное решение проблем являются основой педагогической практики «Тьюторов». Преподаватели, превратившиеся из «Боссов» в «Тьюторов», улучшают качество работы слушателей курсов и обогащают учебный процесс в аудиториях вариативными персонифицированными методиками [Никитина, Гребенникова, 2016, 38].

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что изучение проблем эффективного обучения психотерапевтов в системе ДПО, мотивации взрослых обучающихся и организации образовательного процесса курсовой подготовки должно вестись в комплексе, а не отдельно

друг от друга. Преподавателю необходим продуманный план обучения, организации и мотивации взрослых обучающихся. Ни один летчик не поднимет самолет от земли, не имея плана полета; ни один тренер не выпустит своих игроков на поле, не имея плана на игру. Так же и преподаватель системы ДПО не должен входить в аудиторию, не имея программы обучения, организации и мотивации взрослых обучающихся, которая поможет ему справиться с трудностями по мере их появления.

В учебной аудитории курсов профессиональной переподготовки психотерапевтов постоянно создается сложная и одновременно быстро меняющаяся среда (обстановка). Преподаватель, который эффективно выполняет свою педагогическую работу, должен понимать причинно-следственные связи между своим поведением (индивидуальным стилем профессиональной деятельности) и поведением обучающихся. Преподаватель системы ДПО обеспечивает эффективность курсового обучения благодаря постоянному рефлексивному оцениванию результативности своего педагогического труда на каждом занятии, а также благодаря систематической работе по повышению своего профессионализма. Преподаватель курсов профпереподготовки психотерапевтов должен постоянно давать (в рефлексивном аспекте) профессиональную оценку поведению слушателей курсов (их восприятию учебного материала, их поведению в процессе персонифицированных тренингов, в ходе личностной терапии – об этом см. ниже), а также социально-психологическому климату в аудитории, образовательной деятельности взрослых обучающихся путем сравнения существующего проявления манеры их поведения с заданными критериями.

Вопрос о личностной терапии при подготовке психотерапевтов в системе ДПО давно обсуждается (в зарубежной и отечественной науке) и обсуждается до сих пор. Хотя многие ученые-исследователи проблем профподготовки психотерапевтов считают, что обработка обучающимися личных вопросов помогает повысить их самопонимание, они не считают это (личностную терапию) обязательным [Espada, Gabalda, Orlinsky, 2002, 213]. Другие утверждают, что личностная терапия является неотъемлемой частью подготовки будущих психотерапевтов, раскрывающей характеры и личности тех, кто подходит или не подходит для занятий этой профессией. В большинстве европейских стран определенное количество часов персональной терапии являются обязательными для получения права заниматься профессиональной психотерапией [Gage, Berliner, 2008, 113]. Авторы данной статьи считают, что личностная (персональная) терапия должна являться обязательным модулем программы профессиональной переподготовки «Психотерапия». Только пройдя через личностную (персональную) терапию слушатель курсовой подготовки сможет профессионально понять, осознать широту и глубину «работы с самим собой». Опыт слушателя курсов в личностной (персональной) терапии является крайне желательным, расширяет его понимание экспертных знаний в области личностной (персональной) терапии, повышает понимание роли, которую она играет в профессии психотерапевта. Это понимание имеет большой профессионально-образовательный потенциал для улучшения качества курсовой подготовки психотерапевтов. Однако субъективный опыт слушателя курсов в сфере личностной (персональной) терапии представляется многогранной и динамичной концепцией, которая требует серьезного научного анализа.

Оценивание качества образовательного процесса в системе ДПО представляет собой трехступенчатый процесс, который включает: сбор информации; анализ собранной информации; принятие решения. Например, для того, чтобы установить, усвоил ли взрослый обучающийся определенный учебный курс или нет, преподаватель сначала наблюдает за

выполнением обучающимся задания (сбор информации), затем сравнивает выполненное задание с установленными критериями (анализ) и только потом, основываясь на полученных данных, принимает решение по поводу оценки уровня усвоения обучающимся пройденного материала. Опираясь на полученную информацию в ходе оценки результатов обучения слушателя курсов, преподаватель может принять решение о том, что он усвоил конкретный учебный материал, и на основе этого перейти к новой теме, либо – не усвоил, и повторить наиболее важные аспекты из пройденного. Он может перейти к новой теме несмотря на то, что предыдущий материал не был надежно усвоен слушателями курсов и рекомендовать им восполнить знания самостоятельно.

Принятие решений по оценке знаний взрослых обучающихся – процесс непростой. Процесс оценивания, будучи логически ориентированным, является также средством, с помощью которого осуществляется оценка субъектов образовательного процесса, оценка учебных событий. С учетом этого, процесс преподавания рассматривается как последовательность принятия решений, в котором преподаватель постоянно контролирует аудиторию и условия получения ею необходимой учебной информации, ее усвоение и принимает принципиальные решения по улучшению методики преподавания учебного материала, обеспечения усвоения изучаемого.

Преподаватели системы ДПО осуществляют сбор информации, которая необходима для обеспечения двух типов оценок: текущей и итоговой.

Текущая оценка представляет собой сбор и анализ данных о работе обучающихся в процессе изучения учебной дисциплины, с целью принятия решений, способствующих совершенствованию планирования дальнейшего обучения. Например, преподаватель перед началом изучения темы учебного курса может дать предварительный тест, чтобы определить первоначальный уровень знаний и навыков слушателей курсов, который позволил бы ему определить перспективы дальнейшего планирования процесса обучения. В случае, если результаты тестирования показали, что обучающиеся не освоили определенный материал в соответствии с заданными критериями, преподаватель может принять решение о повторении пройденного материала, прежде чем перейти к новому.

Таким образом, преподаватель использует результаты тестирования для сбора информации, анализа учебной работы слушателей курсов и принятия конкретных решений для планирования своих дальнейших действий по обеспечению качества усвоения учебного материала. Текущий тип оценки часто рассматривается как средство оценивания, используемое в процессе обучения, по окончании которого вступает в силу итоговая оценка. Итоговая оценка представляет собой процесс сбора и анализа данных о работе обучающихся с целью определения уровня усвоения ими материала на заключительном этапе изучения учебной дисциплины.

Процесс оценивания вне зависимости от его типа (текущего или итогового) должен основываться на целях (задачах) изучения учебного предмета, что и в каком объеме необходимо усвоить каждому взрослому обучающемуся. Критерии оценки работы слушателей курсов определяются преподавателями, исходя из назначения учебной дисциплины в структуре обучения по программе «Психотерапия». Требования к усвоению программного материала по учебной дисциплине излагаются преподавателем на первом занятии. Слушатели курсов должны четко представлять цели изучения учебного предмета и критерии его оценки. Процесс оценивания проводится для того, чтобы установить, смог ли преподаватель добиться необходимого уровня усвоения обучающимися учебного материала.

Одним из важных инструментов оценивания в системе ДПО выступают тесты,

разработанные преподавателями. Большинство преподавателей системы ДПО считают, что они обладают достаточными знаниями, опытом, квалификацией для составления авторских тестов, которые позволяют им наиболее полно и достоверно определить, как обучающиеся усвоили пройденный учебный материал. Несмотря на довольно частое использование подобного вида тестирования, разработка удачных вопросов (тестов) является сложным процессом, часто не дающим нужного результата.

Основная задача тестирования заключается в том, чтобы определить, усвоили ли слушатели курсов изложенный на занятии и самостоятельно проработанный ими учебный материал. Поэтому вопросы в тесте должны быть составлены так, чтобы можно было установить совокупность полученных обучающимися знаний в определенной области.

Основными рекомендациями, которые следует придерживаться преподавателям при разработке вопросов к данному типу тестирования, можно назвать следующие: вопросы должны полностью соответствовать пройденному материалу; в тесте должно быть достаточное количество вопросов, позволяющих в должной степени оценить, как усвоен пройденный материал; начинать тест с ряда простых вопросов; вопросы к тесту должны составляться сразу же после прохождения той или иной темы; желательно, чтобы другой преподаватель, который компетентен в теме теста, мог бы оценить вопросы в тесте на четкость их постановки и соответствие пройденной теме.

Преподавателям рекомендуется проводить тестирование до начала изучения темы, чтобы определить сильные и слабые стороны знаний обучающихся и только затем приступить к объяснению нового материала. Это дает возможность преподавателю не тратить учебное время на объяснение того, что слушатели курсов уже знают.

Преподаватели должны понимать разницу между стандартизованными тестами и тестами, которые они сами составляют для оценки знаний обучающихся. Для создания преподавателем эффективного теста, ему необходимо овладевать опытом в их разработке. Важно использовать многообразие тестов в зависимости от целей оценки.

Достаточно часто в системе ДПО психотерапевтов в качестве инструмента оценки знаний, умений используется эссе (от франц. *essai* – взвешенное, обдуманное) – небольшое прозаическое произведение (изложение) в виде рассуждения непринужденной формы и стиля, раскрывающее индивидуальную позицию автора по какому-либо вопросу.

Заключение

В целом же результативная оценка учебных достижений взрослых обучающихся обеспечивает преподавателя существенной информацией, которая позволяет ему направлять и инструктировать слушателей курсов по вопросам, которые у них возникают и вызывают затруднения в процессе изучения тем учебного курса. Преподавателям системы ДПО следует признать, что, когда они оценивают учебные достижения взрослых обучающихся (уровень усвоения ими программной информации), они оценивают и эффективность собственной педагогической деятельности.

Библиография

1. Булычева А.Е. Формирование условий развития профессионального сообщества психологов и психотерапевтов: успешная профессионализация // *Health and Education Millennium*. 2017. Vol. 19. №8. С. 219-222.
2. Галкина Т.Э., Никитина Н.И. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации и

- дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Инновации в образовании. 2012. № 6. С. 13-26.
3. Гребенникова В.М., Ильгов В.И. Социально-педагогическая подготовка психотерапевтов в системе повышения их квалификации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1 (132). С. 106-111.
 4. Никитина Н.И., Гребенникова В.М. Некоторые аспекты тьюторства в системе инклюзивного образования // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. № 3 (9). С. 35-39.
 5. Никитина Н.И., Комарова Е.В. Моделирование процесса реализации квалиметрического подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 1 (14). С. 54-64.
 6. Ушаков А.А. Проектирование интегративной профессионально-развивающей образовательной среды // Фундаментальные исследования. 2013. № 8. Ч. 5. С. 1212-1216.
 7. Carlsson J., Sandell R., Schubert J. Searching for recognition: the professional development of psychodynamic psychotherapists during training and the first few years after it // *Psychother Res.* 2011. 21(2). P. 141-53.
 8. Chow D., Miller S. The role of deliberate practice in the development of highly effective psychotherapists // *Psychotherapy.* 2015. №3. P. 337-345. DOI:10.1037/pst0000015
 9. Espada A., Gabalda I., Orlinsky D. Perception of professional development psychotherapist in Spain // *International Journal of Psychology and Psychological Therapy.* 2002. Vol. 2. №2. P. 199-218.
 10. Gage N., Berliner D. *Educational psychology.* Chicago: Rand McNally, 2008. 185 p.
 11. Hart A.H. *Psychotherapists' development in terms of true self and caretaker self.* University of Massachusetts Amherst, 2014. 208 p.
 12. Jennings L., Goh M., Hanson M. Multiple Factors in the Development of the Expert Counselor and Therapist // *Journal of Career Development.* 2003. Vol. 30. Is. 1. P. 59-72.
 13. Malikiosi-Loizos M. Personal Therapy for Future Therapists: Reflections on a Still Debated Issue // *The European Journal of Counselling Psychology.* 2013. Vol. 2(1). P. 33-50. doi:10.5964/ejcop.v2i1.4
 14. Nikitina N.I., Grebennikova V.M. Personalized approach to professional development of "helping" professions specialists // *Mediterranean Journal of Social Sciences.* 2015. V. 6. № 5. P. 4-8.
 15. Orlinsky D. How Psychotherapists Develop: A Study of Therapeutic Work and Professional Growth // *Psychodynamic Practice.* 2010. 16(4). P. 264. DOI: 10.1037/11157-000

Evaluation of the quality of the educational process in the system of professional training of psychotherapists

Vyacheslav I. Il'gov

Lecturer of the Department of Psychotherapy,
Pirogov Russian National Research Medical University,
117997, 1, Ostrovityanova str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: novc_rgsu@mail.ru

Tat'yana V. Vasil'eva

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Moscow Psychological and Social University,
115191, 9a, Chetvertyi Roshchinskii passage, Moscow, Russian Federation;
e-mail: novc_rgsu@mail.ru

Abstract

The quality of the provision of psychotherapeutic services to the Russian population and the quality of the mental health of citizens depends to a large extent on the quality of the educational process in the system of professional retraining of psychotherapists. The quality of the educational process in the system of continuing education largely depends on the professional and personal

Vyacheslav I. Il'gov, Tat'yana V. Vasil'eva

characteristics of the teachers of the course. The research described in the article presents some “portrait touches” of the ideal (or exemplary) teacher of the further professional training system. The differences between the teachers of the Boss model and the Tutor model are considered. In the article, the procedure for assessing the quality of the educational process in the further education system is considered as a three-stage process, which includes: collecting information; analysis of the information collected; decision-making. Particular attention is paid to the characterization of such tools for assessing the educational achievements of adult learners, such as tests and essays. The article states that teachers of the further education system should recognize: when they evaluate the educational achievements of adult students (the level of assimilation of program information by them), they also evaluate the effectiveness of their own pedagogical activity.

For citation

Il'gov V.I., Vasil'eva T.V. (2019) Otsenka kachestva obrazovatel'nogo protsessa v sisteme professional'noi perepodgotovki psikhoterapevtov [Evaluation of the quality of the educational process in the system of professional training of psychotherapists]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 260-270. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.029

Keywords

Professional retraining, assessment of the quality of education, educational process, psychotherapists, additional vocational education.

References

1. Bulychev A.E. (2017) Formirovanie uslovii razvitiya professional'nogo soobshchestva psikhologov i psikhoterapevtov: uspehnaya professionalizatsiya [Formation of conditions for the development of professional community of psychologists and psychotherapists: successful professionalization]. In: *Health and Education Millennium*, 19, 8, pp. 219-222.
2. Carlsson J., Sandell R., Schubert J. (2011) Searching for recognition: the professional development of psychodynamic psychotherapists during training and the first few years after it. *Psychother Res.*, 21(2), pp. 141-153.
3. Chow D., Miller S. (2015) The role of deliberate practice in the development of highly effective psychotherapists. *Psychotherapy*, 3, pp. 337-345. DOI:10.1037/pst0000015
4. Espada A., Gabalda I., Orlinsky D. (2002) Perception of professional development psychotherapist in Spain. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 2, pp. 199-218.
5. Gage N. & Berliner D. (2008) *Educational psychology*. Chicago: Rand McNally.
6. Galkina T.E., Nikitina N.I. (2012) Personifitsirovannyi podkhod v sisteme povysheniya kvalifikatsii i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya spetsialistov sotsial'noi sfery [Personalized approach in the system of professional development and additional professional education of social sphere specialists]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in education], 6, pp. 13-26.
7. Grebennikova V.M., Ilgov V.I. (2019) Sotsial'no-pedagogicheskaya podgotovka psikhoterapevtov v sisteme povysheniya ikh kvalifikatsii [Socio-pedagogical training of psychotherapists in the system of improving their skills]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 1 (132), pp. 106-111.
8. Hart A.H. (2014) *Psychotherapists' development in terms of true self and caretaker self*. University of Massachusetts Amherst.
9. Jennings L., Goh M., Hanson M. (2003) Multiple Factors in the Development of the Expert Counselor and Therapist. *Journal of Career Development*, 30, 1, pp 59-72.
10. Malikiosi-Loizos M. (2013) Personal Therapy for Future Therapists: Reflections on a Still Debated Issue. *The European Journal of Counselling Psychology*, Vol. 2(1), pp. 33-50. doi:10.5964/ejcop.v2i1.4
11. Nikitina N.I., Grebennikova V.M. (2016) Nekotorye aspekty t'yutorstva v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Some aspects of tutoring in the system of inclusive education]. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika* [Development of modern education: theory, methodology and practice], 3 (9), pp. 35-39.
12. Nikitina N.I., Komarova E.V. (2013) Modelirovanie protsessa realizatsii kvalimetriceskogo podkhoda v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya spetsialistov sotsial'noi sfery [Modeling of the process of realization of the qualimetric approach in the system of additional professional education of social sphere specialists]. *Nauchnoe*

-
- obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific support of personnel training system], 14, pp. 54-64.
13. Nikitina N.I., Grebennikova V.M. (2015) Personalized approach to professional development of "helping" professions specialists. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 5, pp. 4-8.
14. Orlinsky D. (2010) How Psychotherapists Develop: A Study of Therapeutic Work and Professional Growth. *Psychodynamic Practice*, 16(4), p. 264. DOI: 10.1037/11157-000
15. Ushakov A.A. (2013) Proektirovanie integrativnoi professional'no-razvivajushhei obrazovatel'noi sredy [Designing integrative vocational education environment]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental study], 8, 5, pp. 1212-1216.

УДК 796**Организационно-методические аспекты учебно-тренировочных занятий по боевым приемам борьбы****Настуев Эдуард Борисович**

Подполковник полиции,
старший преподаватель кафедры физической подготовки,
Северо-Кавказский институт повышения
квалификации сотрудников МВД России (филиал),
Краснодарский университет МВД России,
360016, Российская Федерация, Нальчик, ул. Мальбахова, 123;
e-mail: Eduard_Nastuev@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена вопросам организации и методики проведения учебно-тренировочных занятий по боевым приемам борьбы в образовательных организациях МВД России. Автором обосновывается эффективность изучения боевых приемов борьбы структурно из трех этапов: ознакомления, разучивания и тренировки, основным из которых выступает третий этап, так как именно здесь формируется двигательный навык. Вместе с тем автор отмечает, что учебно-тренировочные занятия по боевым приемам борьбы проводятся под строгим контролем преподавателя (тренера), который уделяет особое внимание физической подготовленности слушателей, четкости выполнения поставленных задач. К методам обучения боевым приемам борьбы, сформулированным автором, относятся: общедидактические (стимулирования и мотивации (дискуссии, деловые игры, тренинги, кейс-метод), контроля (тестирование, выполнение на оценку контрольных упражнений), самостоятельной работы (выполнение физических упражнений в режиме дня, тренировочные упражнения и занятия на тренажерах)) и частнодидактические (стимулирования и мотивации (соревновательные), контроля (выполнение на оценку боевых приемов борьбы и их комплексов, сдача спортивных нормативов, контрольные соревнования, анализ видеозаписей только что выполненного упражнения или приема), самостоятельной работы (инструкторская и судейская практика)).

Для цитирования в научных исследованиях

Настуев Э.Б. Организационно-методические аспекты учебно-тренировочных занятий по боевым приемам борьбы // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 271-276. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.030

Ключевые слова

Физическая подготовка, учебно-тренировочный процесс, слушатели, образовательные организации МВД России, боевые приемы борьбы.

Введение

Боевые приемы борьбы являются основным видом боевой деятельности в ближнем бою с преступником и применяются для пресечения преступлений и правонарушений, задержания лиц, их совершивших, преодоления противодействия законным требованиям, если ненасильственные способы не обеспечивают возложенных на сотрудников правоохранительных органов обязанностей. Боевые приемы борьбы используются в качестве одной из исключительных мер, используемых для предупреждения и пресечения противоправных действий лиц, угрожающих общественному порядку, личной безопасности граждан и сотрудников правопорядка, а также средства принуждения, применяемого в отношении граждан, отказывающихся подчиняться законным требованиям правоохранителей.

Основная часть

Основная цель учебно-тренировочных занятий по боевым приемам борьбы заключается в том, чтобы слушатели овладели теоретическими знаниями, организаторскими и методическими умениями, практическим арсеналом приемов и действий.

Методика обучения боевым приемам борьбы структурно состоит из трех этапов: ознакомление, ознакомления, разучивания и тренировки, основным из которых выступает третий этап, так как именно здесь формируется двигательный навык [Груздев, 2016; Дадов, 2018].

Наиболее самостоятельным этапом выступает первый этап – ознакомление с приемом. Разучивание и тренировка при этом выступают в роли целостного педагогического процесса по овладению приемом, потому что грань между ними стерта. В практике физической подготовки считается, что этап разучивания пройден тогда, когда слушатели умеют в целом самостоятельно произвести прием. И непосредственно уже в процессе тренировки совершенствуется техника выполнения приема путем его многократного повторения в различных условиях, в том числе максимально приближенных к реальным, в результате чего формируется двигательный навык.

На этапе ознакомления с приемом основной целью является формирование у слушателей правильного представления о приеме и технике его выполнения при помощи наглядных и словесных методов, способствующих осознанному изучению приема. Так, правильное название приема способствует овладению слушателями терминологией приемов и в то же время формирует определенное начальное представление о нем, которое в дальнейшем уточняется и конкретизируется. В свою очередь, показ приема в боевом темпе формирует четкое зрительное представление о нем и служит эталоном для подражания в дальнейшем. Показ приема, как правило, происходит при помощи ассистента (при условии, что он хорошо подготовлен). Во время наглядного представления приема основная задача преподавателя (тренера) состоит в сосредоточении внимания слушателей на деталях (фазах) техники приема [Бычков, Гребнев, 2017].

Для формирования наиболее полного зрительного представления о приеме считаем целесообразным его демонстрацию как в одну, так и в другую сторону (правую и левую), а слушателей следует располагать таким образом, чтобы прием был виден всем обучаемым. Важно указать при ознакомлении с приемом, в каких случаях его можно применить в рукопашной схватке с правонарушителем. Также считаем необходимым дать краткое объяснение техники приема с использованием точной терминологии, так как детальный разбор

и анализ приема на начальных стадиях его разучивания только лишь затрудняют его запоминание и не позволят слушателям сосредоточить свое внимание на главном [Настуев, 2018; Томас, Василькова, 2017]. Наиболее приемлемым вариантом выступает изложение техники в сопровождении показа в медленном темпе по деталям (разделам) в зависимости от избранного способа разучивания. Объяснение техники надлежит завершить рассказом о главных пунктах в технике разучиваемого приема, при необходимости следует продемонстрировать его с акцентом на ключевых моментах [Дадов, 2018].

На втором этапе разучивание приема, в зависимости от готовности слушателей к обучению и сложности приема, проводится способами целостного выполнения приема, расчлененного выполнения по частям или элементам и с помощью подготовительных (подводящих) упражнений.

Разучивание путем целостного выполнения производится в тех случаях, когда речь идет о простом приеме, который доступен к выполнению слушателями в целостном виде, либо когда его выполнить по-другому нельзя. Данный способ состоит в разучивании приема путем многократного повторения упражнений сначала в медленном, а в последующем в постепенно нарастающем темпе в стандартных условиях как по команде преподавателя (тренера), так и самостоятельно.

Разучивание способом расчлененного выполнения по частям или элементам производится в тех случаях, когда речь идет о сложном приеме, который можно исполнить только с остановками, не нарушая его основную двигательную структуру. Особенность данного способа состоит в том, что при разучивании приема расчлененно производится последовательная фиксация определенных положений приема, что обеспечивает правильное представление у слушателей о том, какое положение должны занимать части тела в данный момент, и позволяет преподавателю (тренеру) осуществлять постоянный контроль за действиями тренирующихся, а также уточнять и пояснять детали техники приема. Важно помнить, что деление целостного приема проводится при помощи квалифицированного анализа техники. Каждый элемент техники приема являет собой логически завершенную, относительно самостоятельную структуру, которая при этом не превращается в очень мелкие изолированные двигательные действия [Груздев, 2016]. В дальнейшем объединение частей расчлененного приема осуществляется путем последовательного присоединения их друг к другу или к основному двигательному действию [Хажироков, 2018; Ципинов, 2017]. После отработки приема по частям (элементам) необходимо приступить к выполнению его в целом сначала в медленном, а в последующем в постепенно нарастающем темпе в стандартных условиях как по команде преподавателя (тренера), так и самостоятельно. Данный способ находит применение при разучивании болевых и удушающих приемов, надевании наручников и связывании, а также приемов с использованием спецсредств.

Разучивание способом подготовительных (подводящих) упражнений производится в случаях, когда прием невыполним в целом из-за его трудности, а расчленение на части невозможно, либо он настолько сложный, что возникает необходимость в предварительной отработке подводящих упражнений перед выполнением приема в целом. В дальнейшем прием отрабатывается слушателями самостоятельно. При этом каждым из них индивидуально выбирается темп выполнения приема, отрабатываются детали техники, чтобы в последующем исполнять его в боевом темпе. Задача преподавателя заключается в исправлении индивидуальных ошибок тренирующихся и в побуждении их к сознательной и активной работе [Бычков, Гребнев, 2017].

На третьем (заключительном) этапе в процессе тренировки происходит многократное выполнение разученного приема в постепенно усложняющейся обстановке и в различных условиях. Главными задачами данного этапа выступают доведение техники выполнения приема до автоматизма, развитие двигательного навыка и обеспечение высокого уровня сформированности специальных, физических и волевых качеств [Томас, Василькова, 2017; Ципинов, 2017].

В процессе тренировок происходит закрепление сформированного двигательного шаблона, лежащего в основе навыка, и вместе с этим увеличивается вариативность исполнения приема в разнообразных условиях.

Учебно-тренировочные занятия по боевым приемам борьбы выступают основной формой подготовки слушателей к схваткам с преступниками. На указанных занятиях:

- развиваются основные физические качества слушателей до уровня нормативных требований, специальной (скоростно-силовой и координационной) выносливости, способности противостоять утомлению в процессе несения службы;
- осваиваются служебно-боевые умения и навыки, правомерные способы самозащиты и силовой защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства;
- формируются умения и навыки преодоления внешнего сопротивления за счет мышечных усилий (абсолютная сила), а также достижения максимальных мышечных напряжений в возможно короткое время (взрывная сила);
- развиваются морально-волевые качества;
- формируются и совершенствуются навыки боевых приемов борьбы [Груздев, 2016; Настуев, 2018].

Учебно-тренировочные занятия по боевым приемам борьбы проводятся под строгим контролем преподавателя (тренера), который уделяет особое внимание физической подготовленности слушателей, четкости выполнения поставленных задач. К методам обучения боевым приемам борьбы относятся:

- общедидактические (словесные, наглядные, мультимедийные, практические): стимулирования и мотивации (дискуссии, деловые игры, тренинги, кейс-метод), контроля (тестирование, выполнение на оценку контрольных упражнений), самостоятельной работы (выполнение физических упражнений в режиме дня, тренировочные упражнения и занятия на тренажерах);
- частнодидактические (тренировки, инструктажи, создание учебно-профессиональных ситуаций): стимулирования и мотивации (соревновательные), контроля (выполнение на оценку боевых приемов борьбы и их комплексов, сдача спортивных нормативов, контрольные соревнования, анализ видеозаписей только что выполненного упражнения или приема), самостоятельной работы (инструкторская и судейская практика) [Дадов, 2018].

Заключение

Обучение боевым приемам борьбы состоит в комплексном формировании и развитии боевых действий, физических и специальных (профессионально-прикладных) качеств, а также надлежащей психолого-педагогической подготовке к действиям в бою.

Библиография

1. Бычков В.М., Гребнев Д.Ю. Факторы, влияющие на успешность выполнения боевых приемов борьбы сотрудником органов внутренних дел // Материалы круглого стола «Совершенствование системы профессиональной подготовки сотрудников ОВД в современных условиях». М., 2017. С. 80-83.
2. Груздев Г.И. О некоторых подходах в обучении боевым приемам борьбы на занятиях по физической подготовке // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. 2016. № 1-3. С. 104-107.
3. Дадов А.В. Методика организации занятий по физической подготовке при совершенствовании навыков боевых приемов борьбы в образовательных организациях МВД России // Современное общество и власть. 2018. № 2. С. 14-16.
4. Настуев Э.Б. Совершенствование физической подготовки слушателей по программам профессионального обучения в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4А. С. 69-74.
5. Томас А.В., Василькова Е.В. Боевые приемы борьбы как один из элементов эффективности профессиональной деятельности сотрудников ОВД // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2017. № 1. С. 67-69.
6. Хажироков В.А. Повышение эффективности процесса профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 168-174.
7. Ципинов Х.Б. Актуальные проблемы обучения боевым приемам борьбы сотрудников полиции, проходящих профессиональное обучение // Вестник экономической безопасности. 2017. № 1. С. 207-211.

Organisational and methodical aspects of educational and training classes in fighting techniques

Eduard B. Nastuev

Police Lieutenant Colonel,
Senior Lecturer at the Department of physical training,
North Caucasus Institute of Advanced Training
of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (branch),
Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
360016, 123 Malbakhova st., Nalchik, Russian Federation;
e-mail: Eduard_Nastuev@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the organisation and methodology of educational and training classes in fighting techniques in educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The author of the article points out the effectiveness of studying fighting techniques as structures consisting of three stages: acquaintance, learning and training, the third stage being viewed as the main one because it is here that motor skills are developed, which is of prime importance for their possible use in the future. Training classes in fighting techniques are conducted under the strict control of a teacher (trainer), who pays special attention to the physical fitness of students, the precision of performing tasks. The methods of teaching fighting techniques, formulated by the author, include the following: general didactic methods – stimulation and motivation (discussions, business games, trainings, the case method), control (testing, performance of control exercises), unsupervised work (performing physical exercises in the day mode, training exercises and simulation exercises) and private didactic methods (training, briefings, creating educational and professional situations) – stimulation and motivation (competition), control (performance of fighting techniques and their complexes, the hitting of qualifying standards, control competition, analysis of

video records of exercises or techniques that have been performed), unsupervised work (instructor and judicial practice).

For citation

Nastuev E.B. (2019) Organizatsionno-metodicheskie aspekty uchebno-trenirovochnykh zanyatii po boevym priemam bor'by [Organisational and methodical aspects of educational and training classes in fighting techniques]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 271-276. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.030

Keywords

Physical training, educational and training process, students, educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, fighting techniques.

References

1. Bychkov V.M., Grebnev D.Yu. (2017) Faktory, vliyayushchie na uspekhnost' vypolneniya boevykh priemov bor'by sotrudnikom organov vnutrennikh del [Factors affecting successful use of fighting techniques by the staff of internal affairs bodies]. *Materialy kruglogo stola "Sovershenstvovanie sistemy professional'noi podgotovki sotrudnikov OVD v sovremennykh usloviyakh"* [Proc. Round Table "Improving the system of professional training of the staff of internal affairs bodies under modern conditions"]. Moscow, pp. 80-83.
2. Dadov A.V. (2018) Metodika organizatsii zanyatii po fizicheskoi podgotovke pri sovershenstvovanii navykov boevykh priemov bor'by v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [A technique for organising physical training classes with a view to improving fighting techniques in educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Sovremennoe obshchestvo i vlast'* [Modern society and power], 2, pp. 14-16.
3. Gruzdev G.I. (2016) O nekotorykh podkhodakh v obuchenii boevym priemam bor'by na zanyatiyakh po fizicheskoi podgotovke [On some approaches in learning fighting techniques during physical training classes]. *Obshchestvennaya bezopasnost', zakonnost' i pravoporyadok v III tysyacheletii* [Public security, legality and law and order in the third millennium], 1-3, pp. 104-107.
4. Khazhirokov V.A. (2018) Povyshenie effektivnosti protsessa professional'no-prikladnoi fizicheskoi podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossii [Increasing the effectiveness of professional and applied physical training of law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (5A), pp. 168-174.
5. Nastuev E.B. (2018) Sovershenstvovanie fizicheskoi podgotovki slushatelei po programmam professional'nogo obucheniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Improvement of physical training of students according to programs of vocational education in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (4A), pp. 69-74.
6. Tomas A.V., Vasil'kova E.V. (2017) Boevye priemy bor'by kak odin iz elementov effektivnosti professional'noi deyatel'nosti sotrudnikov OVD [Fighting techniques as one of the elements of the effectiveness of professional activities of by the staff of internal affairs bodies]. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation], 1, pp. 67-69.
7. Tsipinov Kh.B. (2017) Aktual'nye problemy obucheniya boevym priemam bor'by sotrudnikov politzii, prokhodyashchikh professional'noe obuchenie [Topical problems of teaching fighting techniques to police officers undergoing vocational training]. *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti* [Bulletin of economic security], 1, pp. 207-211.

УДК 784**Особенности формирования речевых звуков и звуков вокальной речи в голосовой деятельности человека****Павлова Наталия Владимировна**

Кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры вокального искусства и оперной подготовки,
Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке,
123060, Российская Федерация, Москва, ул. Маршала Соколовского, 10;
e-mail: neptun67@list.ru

Аннотация

Пение и речь являются видами человеческой деятельности, где главная роль принадлежит слову, выразительно донесенному до слушателя. Голосовая деятельность – это работа артикуляционного аппарата и дыхательной системы, которая в пении несколько отличается от речи. Речь состоит из чередующихся звуков, которые сменяют друг друга в зависимости от желания говорящего. Этот поток прерывается только тогда, когда необходимо сделать вдох. Смысл фразы зависит от содержания и мелодики речи, которая делает речь выразительной. В пении, в отличие от речи, изменяется объем ротоглоточной полости, меняется работа губ, мягкого неба и языка, чувствуется особая активность резонаторных полостей. Особая роль в профессиональном певческом звуке принадлежит положению и работе гортани. Интересно то, что человек может иметь хорошо поставленный речевой голос и совершенно не иметь возможности петь, как и музыкант, обладающий абсолютным слухом и прекрасно играющий на музыкальном инструменте, который не может петь. Таким образом, под пением мы понимаем особую функцию голосового аппарата, похожую на речь, но с ней не совпадающую.

Для цитирования в научных исследованиях

Павлова Н.В. Особенности формирования речевых звуков и звуков вокальной речи в голосовой деятельности человека // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 277-282. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.031

Ключевые слова

Артикуляционный аппарат, дыхательная система, пение, речь, звукообразование, голосовая деятельность.

Введение

Ясная дикция и качественность акустических характеристик звука – эквивалентные понятия в профессиональной деятельности певца и драматического актера, главными условиями которых являются донесение текста, правильно сформированное слово в зависимости от режима работы голоса (речь или пение) и дыхания в процессе голосовой деятельности человека [Ярцева, 2012].

Основная часть

Голосовая деятельность исполнителя представляет собой скоординированный механизм работы дыхательной системы (трахея, бронхи, легкие, межреберные мышцы и диафрагма) и органов артикуляции, или артикуляционного аппарата, который состоит из активных (щеки, глотка, язык, губы, нижняя челюсть, мягкое небо), пассивных органов (зубы, верхняя челюсть, твердое небо), образующих разными способами преграду на пути потока воздуха, и звукообразующего механизма (гортань с голосовыми складками). От того, как воздушный поток проходит череду препятствий на пути к звуку и под каким давлением это происходит, зависит характер режима работы голоса (речь или пение). Импульсы, поступающие из центров головного мозга, включают в работу звукообразующие мышцы. Звуки в речи и в пении воздействуют на работу голосовых складок посредством специальных механизмов голосовой деятельности [Щерба, 2004]. Произнесение согласных звуков в речи и в пении имеет разницу. В речи выдох практически не заметен, поэтому согласные произносятся гораздо быстрее и четче. Во время пения выдох должен быть очень активным и четким, так как звучание гласных звуков на нужной высоте должно соответствовать музыкальному тону. Если выдох недостаточен или избыточен, то музыкальный тон гласного звука будет фальшивым.

Гласный звук – это звук воздушного потока. В процессе произнесения гласных звуков струя воздуха не встречает преград. Гласные звуки при артикуляции не создают существенных препятствий потоку воздуха. Они создают голосовым складкам неодинаковое противодействие давлению воздушного столба в силу разных объемов полостей и сужений в ротоглоточном канале. Это явление называется импедансом, оно индивидуально. По степени нарастания импеданса гласные можно расположить в таком порядке: [а], [о], [э], [у], [и]. Меньший импеданс соответствует наибольшей громкости, и наоборот.

Певческие гласные, в отличие от речевых гласных звуков, округлые, ровные и редуцированные по звучанию. Певческий звук [а] имеет из-за округлости примесь [о], [у] тяготеет к [о], [е] имеет тенденцию к [э], а [и] содержит немного [ы] и на верхнем участке вокального диапазона тяготеет к [э]. В конечном итоге на крайнем верхнем диапазоне все гласные редуцируются в [а]. Редуцирование происходит именно в высоком диапазоне, так как для сохранения чистоты музыкального тона необходимо хорошо открытое ротоглоточное пространство. Это открытие формируют челюстной сустав и мышцы глотки, в том числе положение языка, небные дужки и положение мягкого неба.

Открытие глотки и челюстного сустава (опускание нижней челюсти) в пении – это два действия, которые должны произойти одновременно и вовремя сформировать пространство для произнесения слова на определенной музыкальной высоте. Глотка в процессе звучания должна быть открытой и иметь почти единую округлую певческую форму, которая должна сохраниться на протяжении исполнения мелодии, а для артикуляции гласных звуков [о] и [у] требуется более

активная работа губ. Для сохранения наилучшего звучания голоса в пении губам лучше всего сохранять такую же форму, как при улыбке. Эта позиция влияет на работу мягкого неба и придает лицу эстетическое выражение. Любое искусственно созданное приспособление в пении приводит к мышечным зажимам и лица, и органов артикуляции, поэтому артикуляционное действие должно быть удобным и органичным для каждого исполнителя.

Работа языка в пении не допускает совместной его работы с гортанью, при этом кончик и спинка языка должны быть максимально подвижны для перетекания одного слога в другой. При артикуляции звуков в сольном пении язык не должен мешать работе гортани на необходимой высоте музыкального тона. Для скоординированной работы языка и гортани прибегают к пению с высунутым языком на так называемом «учебном звуке». Это очень полезно для сохранения открытой глотки и для стабилизации положения гортани при изменении давления воздушного столба.

Так как перед голосовым аппаратом певца в голосовой деятельности стоят достаточно сложные задачи (создание точного (чистого) музыкального тона, сохранение точной чистоты тона в процессе звучания ноты, ясная дикция в процессе чередования музыкальных тонов), певцу необходимо формировать слова таким образом, чтобы они не нарушали мелодику текста. Таким образом, в отличие от речи, пение является процессом, который максимально включает в работу и дыхательную систему, и артикуляционный аппарат. Для естественности образования вокальной фразы необходимо решение двух задач голосовой деятельности: сознательное управление процессом формирования звуков речи на определенной высоте тона и сохранение мелодики текста, которая предполагает конкретный темп, ритм и эмоциональную составляющую процесса. Решения этих задач лежат в основе вокальной речи.

Словосочетание «вокальная речь» сформировалось недавно, до его появления бытовали термины «певческий голос», «музыкальная речь» или «озвученная речь» [Дмитриев, 2007, 125-127]. Как отдельное самостоятельное понятие термин «вокальная речь» сформировался во второй половине XX в. Одним из исследователей певческого голосового аппарата, который определял пение как «вокальная речь», является В.П. Морозов. В середине прошлого века им была создана Лаборатория певческого голоса в Ленинграде, которая проводила исследования акустических характеристик голоса и занималась выявлением физиологических механизмов образования и восприятия голоса. Благодаря анализу работы голосового аппарата профессиональных отечественных и зарубежных певцов (Ф.И. Шаляпин, Е.В. Образцова, М. Каллас, Л. Паваротти и др.), появилась резонансная теория звукообразования. В процессе исследований были обоснованы технологические возможности артикуляции и условия образования звука в певческом режиме работы. В.П. Морозов определил вокальную речь как средство передачи информации речи от исполнителя к слушателю посредством музыкальных, эстетических и эмоциональных составляющих процесса звукообразования в голосовой деятельности человека [Морозов, 2002].

Особое место в вокальной речи занимает певческая форманта. Формантами называются области голосового аппарата, где происходит значительное усиление амплитуды обертонов голоса, что влияет на красоту тембра голоса, а также на фонетические свойства и силу певческого звука в целом [Там же]. В потоке вокальной речи гласным и согласным звукам соответствуют различные функции. В пении согласные звуки – это сконцентрированный выдох, дающий стабилизацию гортани в артикуляции, а произнесение гласных звуков формирует характерное качество тембра и является акустической характеристикой звука [Дмитриев, 2007]. Кроме того, правильное сольное пение предполагает окончание слова на гласном звуке. В связи

с этим, если слог оканчивается на согласный звук, его необходимо переносить на следующий слог и произносить на той высоте, на которой находится нота. Таким образом, вокальная речь отличается от общепринятых орфографических правил произношения [Зотова, Павлова, 2018, 205-213]. Например, в слове «молва» по правилам орфографии должно произноситься «мол-ва», по правилам вокализации согласный звук «л» присоединяется к следующему слогу и пропевается на следующем звуке, т. е. «мо-лва». Неопытные певцы часто делают слишком сильное ударение в конце фраз. Здесь нужно точно продлевать длительность звука на гласном, а в конце четко и без нажима произносить согласный звук. Еще надо учесть, что если динамика звука в речи осуществляется *ad libitum*, т. е. по желанию, то динамика звука в сольном пении полностью зависит от указаний композитора [Там же]. Таким образом, вокальная речь требует, с одной стороны, ровного и льющегося звучания, а с другой – ясного произношения литературного текста, для чего необходимо активизировать произношение согласных звуков, т. е. сделать их произнесение наиболее четким [Юшманов, 2004].

Важным и принципиальным моментом работы артикуляции в сольном пении является стабилизация положения гортани, которое индивидуально и способствует сохранению однородности тембровой окраски исполнителя на всем диапазоне звучания голоса, но это положение не является фиксированным. Гортань достаточно подвижна относительно своего основного положения, и эта подвижность зависит от артикуляции гласных и согласных звуков относительно музыкального тона. Она может опускаться и подниматься в зависимости от давления выдыхаемого воздуха, т. е. от высоты музыкального тона, хотя основное положение остается низким. В речи артикуляция активно не влияет на положение гортани, так как давление воздуха минимально и нет значительных звуковых скачков. Но, независимо от режимов работы голоса, тембр исполнителя должен оставаться однородным, т. е. индивидуально-узнаваемым.

Красоте тембра голоса исполнителя и легкости его восприятия способствуют вибрато, грудные и головные резонаторы, а также свобода корпуса и тела в целом [Морозов, 2002]. Очень часто актеры, певцы и просто специалисты, чья профессиональная деятельность связана с работой голоса, имеют проблемы или недостатки в звучании. Наш опыт свидетельствует о том, что восстановить или улучшить качественные характеристики звука в голосовой деятельности можно за счет смены речевого режима на пение и наоборот (при условии, что человек пользуется дыханием как акустической основой для создания звука). Для восстановления звучания или устранения недостатков в пении надо обратить внимание на место непосредственного сближения голосовых складок в момент образования звука в речевом режиме работы голоса, так называемое место «смыка». Если при изменении тона ноты все время тактильно ощущать «смык» в пении, то чистота, полетность, сила звука, однородность тембра обеспечены. Само тактильное ощущение «смыка» индивидуально: вибрация в груди, лобных пазухах, специфическое ощущение движения воздуха в лобных или носовых пазухах и т. д. Оно абсолютно одно и то же и не зависит от изменения давления воздушного столба дыхания у исполнителя. Но надо четко различать «смык» и атаку звука, в этом поможет ухо педагога, который наладит тактильные восприятия певца для применения их в вокальной речи.

В процессе восстановления звучания голоса в речевом режиме необходимо обратить особое внимание на дыхание, которое является энергетическим источником звука. Здесь важная роль отводится скоординированной работе органов артикуляции и дыхательной системы, поскольку создание звуков различной высотности невозможно без опоры на дыхание, а сочетание звуков различной высотности не должно сбивать мелодику вокальной речи.

В речевом режиме работы голоса дыхание предполагается, но не всегда применяется, так

как давление воздушного столба для создания речевых звуков мало и часто человек говорит без дыхательной опоры. Исходя из вышесказанного, процесс восстановления звучания голоса в речевом режиме должен в обязательном порядке содержать вокальные упражнения на сочетание и чередование гласных и согласных звуков согласно высотности и техническим задачам самого упражнения. Такой подход к восстановлению речевых функций необходим и для расширения диапазона звучания голоса в речи, и для налаживания координированной работы артикуляции и дыхания, и для вокальной речи в сочетании с эмоциональной составляющей голосовой деятельности.

Заключение

Детально изучив процесс формирования речевых гласных и согласных звуков и звуков вокальной речи, представляя этот процесс тактильно и применяя знания на практике в процессе голосовой деятельности человека (в речи или в пении), можно утверждать о взаимовыгодном дополнении речи и пения друг другом. Также этот процесс способствует расширению возможностей функционирования артикуляционного аппарата и дыхательной системы как для специалистов музыкально-творческого профиля, так и для специалистов, включающих голосовую деятельность в свою профессиональную работу.

Библиография

1. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса. М.; Л.: Музгиз, 1952. 191 с.
2. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии. М., 1929. Ч. 1. 248 с.
3. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии. М., 1932. Ч. 2. 320 с.
4. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии. М., 1937. Ч. 3. 215 с.
5. Вербовская Н.П., Головина О.М., Урнова В.В. Искусство речи. М.: Советская Россия, 1977. 304 с.
6. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. 368 с.
7. Егоров А.М. Гигиена голоса и его физиологические основы. М.: Медгиз, 1982. 174 с.
8. Заседателев Ф.Ф. Научные основы постановки голоса. М., 2014. 120 с.
9. Зотова И.Н., Павлова Н.В. Душа поющая. Леонид Зотов. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова, 2018. 456 с.
10. Левидов И.И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Л.; М.: Искусство, 1939. 250 с.
11. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: Искусство и наука. 2002. 496 с.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
13. Юшманов В.И. Певческий инструмент и вокальная техника оперных певцов: дис. ... д-ра искусствоведения. СПб., 2004. 262 с.
14. Ярцева Н.Н. Искусство управления голосом: резонансная вокально-речевая техника. М., 2012. 234 с.

The features of the formation of speech sounds and sounds of vocal speech in human voice activity

Nataliya V. Pavlova

PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of vocal art and opera training,
Schnittke Moscow State Institute of Music,
123060, 10 Marshala Sokolovskogo st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: neptun67@list.ru

Abstract

The article aims to reveal the features of the formation of speech sounds and sounds of vocal speech in human voice activity. Singing and speech are human activities, where a word expressively communicated to a listener plays the main role. Voice activity is the work of the speech apparatus and respiratory system of an individual, which in singing is somewhat different from speech. Speech consists of alternating sounds that replace one another depending on the desire of a speaker. This stream is interrupted only when it is necessary to take a breath. The meaning of a phrase depends on the content and melody of speech, which does speech expressive. In singing, in contrast to speech, the volume of an oropharyngeal cavity, the work of lips, a soft palate and a tongue change, the special activity of resonator cavities is felt. The position and work of a throat plays a special role in a professional singing sound. An individual can have a well-trained speech voice and not be able to sing, just as a musician, having a perfect ear and perfectly playing a musical instrument, cannot sing. Thus, singing is a special function of the vocal apparatus, which is similar to speech, but does not coincide with it.

For citation

Pavlova N.V. (2019) Osobennosti formirovaniya rechevykh zvukov i zvukov vokal'noi rechi v golosovoi deyatelnosti cheloveka [The features of the formation of speech sounds and sounds of vocal speech in human voice activity]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 277-282. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.031

Keywords

Speech apparatus, respiratory system, singing, speech, sound formation, voice activity.

References

1. Aspelund D.L. (1952) *Razvitie pevtsa i ego golosa* [The development of a singer and his/her voice]. Moscow; Leningrad: Muzgiz Publ.
2. Bagadurov V.A. (1929) *Ocherki po istorii vokal'noi metodologii* [An outline of the history of vocal methodology], Part 1. Moscow.
3. Bagadurov V.A. (1932) *Ocherki po istorii vokal'noi metodologii* [An outline of the history of vocal methodology], Part 2. Moscow.
4. Bagadurov V.A. (1937) *Ocherki po istorii vokal'noi metodologii* [An outline of the history of vocal methodology], Part 3. Moscow.
5. Dmitriev L.B. (2007) *Osnovy vokal'noi metodiki* [The fundamentals of the vocal technique]. Moscow: Muzyka Publ.
6. Egorov A.M. (1982) *Gigiena golosa i ego fiziologicheskie osnovy* [Vocal hygiene and the physiological basis of voice]. Moscow: Medgiz Publ.
7. Levidov I.I. (1939) *Pevcheskii golos v zdorovom i bol'nom sostoyanii* [A singing voice in healthy and sick condition]. Leningrad; Moscow: Iskusstvo Publ.
8. Morozov V.P. (2002) *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoi teorii i tekhniki* [The art of resonant singing. The fundamentals of the resonance theory and technique]. Moscow: Iskusstvo i nauka Publ.
9. Shcherba L.V. (2004) *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost'* [The language system and speech activities]. Moscow: Editorial URSS Publ.
10. Verbovskaya N.P., Golovina O.M., Urnova V.V. (1977) *Iskusstvo rechi* [The art of speech]. Moscow: Sovetskaya Rossiya Publ.
11. Yartseva N.N. (2012) *Iskusstvo upravleniya golosom: rezonansnaya vokal'no-rechevaya tekhnika* [The art of voice control: the resonant vocal and speech technique]. Moscow.
12. Yushmanov V.I. (2004) *Pevcheskii instrument i vokal'naya tekhnika opernykh pevtsov. Doct. Diss.* [The singing instrument and vocal technique of opera singers. Doct. Diss.]. St. Petersburg.
13. Zasedatelev F.F. (2014) *Nauchnye osnovy postanovki golosa* [Scientific foundations of voice training]. Moscow.
14. Zotova I.N., Pavlova N.V. (2018) *Dusha poyushchaya. Leonid Zotov* [Singing soul. Leonid Zotov]. Saratov: Saratov State Conservatoire.

УДК 378.147**Коммуникативная культура как элемент профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России****Симоненко Александр Сергеевич**

Старший преподаватель кафедры специальной подготовки,
Сибирская пожарно-спасательная академия,
662972, Российская Федерация, Железногорск, ул. Северная, 1;
e-mail: simonenco@mail.ru

Аннотация

Коммуникативная культура сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России является важным элементом более широкого понятия профессиональной культуры. В век информационных технологий и ежедневного прогресса вопросы коммуникации, в том числе и речевой, играют достаточно большую роль. Профессия пожарного социально ориентирована. Сегодня сотрудник пожарной охраны – это пожарный, спасатель, человек, готовый оказать первую помощь, поддержать морально и психологически. Достигается все это опять же за счет постоянной коммуникации. Такие требования к сотруднику подразумевают формирование высокого уровня коммуникации, развитие коммуникативных способностей, умения общаться с людьми, находящимися в состоянии стресса, пережившими тяжелые испытания. Структурными элементами (компонентами) коммуникативной культуры сотрудников ГПС МЧС России являются профессиональная среда, потребность в общении и коммуникативные способности. Формирование коммуникативной культуры сотрудников ГПС МЧС России более эффективно осуществляется в условиях служебно-учебной среды вузов и образовательных организаций дополнительного профессионального образования МЧС России с учетом развития коммуникативных способностей и опорой на уже имеющийся базовый интеллект.

Для цитирования в научных исследованиях

Симоненко А.С. Коммуникативная культура как элемент профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 283-290. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.032

Ключевые слова

ГПС МЧС России, коммуникативная культура сотрудников, пожарная охрана, общение, коммуникативные способности, речевая культура.

Введение

Искусство коммуникации было необходимо человеку с самого начала эпохи цивилизаций. Это был самый значимый процесс передачи информации. Обмен знаниями, новостями, эмоциями как в обыденной, так и в рабочей обстановках играл немаловажную роль в динамике любого прогресса.

Возникновение коммуникаций всегда связано с определенной деятельностью человека. А совокупность коммуникаций представляет собой не что иное, как коммуникативную культуру человека и специалиста.

Основная часть

Служба в пожарной охране России – достаточно интересная, специфическая и непростая деятельность. Наряду с прямыми профессиональными обязанностями, заключающимися в обеспечении пожарной безопасности, спасении жизни и здоровья граждан, их имущества, к сотрудникам государственной противопожарной службы (далее – ГПС) МЧС России предъявляются также требования нравственно-этического характера. Так, ст. 3.2. Кодекса этики и служебного поведения государственных служащих МЧС России обязывает в служебном поведении воздерживаться от любого вида высказываний и действий, оскорбляющих личность по различным признакам, пренебрежительного тона в общении, не допускать оскорбительных выражений и реплик, препятствующих нормальному общению и провоцирующих противоправное поведение. Также служащим рекомендуется быть вежливыми, доброжелательными и корректными, проявлять терпимость при общении как с гражданами, так и с коллегами (см. Приказ МЧС России от 7 июля 2011 г. № 354). Данные требования, несмотря на их рекомендательный характер, обращают особое внимание на такой элемент профессиональной культуры сотрудников МЧС России и пожарной охраны, как коммуникативная культура.

Профессиональная деятельность сотрудников ГПС МЧС России, как пожарных частей, так и государственного пожарного надзора, всецело направлена на благополучие и безопасность общества. Можно смело утверждать, что специфика данной деятельности относится к категории «человек – человек». Взаимодействие между собой в карауле при тушении пожаров и спасении людей, оказание психологической и первой помощи нуждающимся людям являются показателями актуальности вопроса о коммуникативной культуре сотрудников. Работа по профилактике пожаров, ведущаяся инспекторами государственного пожарного надзора, также требует от специалистов высоких коммуникативных навыков и умений, так как необходимо донести до граждан требования пожарной безопасности и возможные последствия их несоблюдения.

В связи с этим роль коммуникативной культуры как элемента профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России является ведущей, поскольку знания, навыки, умения необходимо правильно применить. Особенно это ярко проявляется при взаимодействии с гражданами.

Вопросам формирования и развития профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в последнее десятилетие уделялось в целом достаточное внимание. При этом вопросы, касающиеся проблем коммуникации, а конкретнее – коммуникативной культуры сотрудников пожарной охраны, оставались в недостаточной степени изученными. В связи с этим, отталкиваясь от классического определения, представляя ряд компонентов и выделяя средовые

особенности, проанализируем суть понятия коммуникативной культуры сотрудников ГПС МЧС России, а также дадим авторское определение.

Термин «коммуникативная культура» впервые в отечественной педагогике представил А.В. Мудрик в 1984 г. Исследователь определял коммуникативную культуру личности как «систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, и умение органично, естественно и непринужденно реализовать их в деловом и эмоциональном общении» [Мудрик, 1984, 58]. Данная трактовка понятия весьма четко и логично отражает суть и значимость коммуникативной культуры для специалиста. Более того, отталкиваясь от определения культуры В.И. Даля («образование умственное и нравственное» [Даль, 2003], дефиниция, предложенная А.В. Мудриком, как раз и свидетельствует о том, что для характеристики коммуникативной культуры важны не просто знания, нормы и ценности в области правил поведения и речевого этикета, принятых в обществе, но и умение и способность реализовать их в конкретных ситуациях общения. Таким образом, ученый выражает главную составляющую коммуникативной культуры – ее внешнее выражение в конкретных ситуациях. Вместе с тем данная дефиниция, являясь классической, не отражает профессиональной специфики, в частности деятельности ГПС МЧС России. Принимая ее за основу, выделим компоненты коммуникативной культуры, присущие системе ГПС МЧС России: профессиональную среду, потребность в общении и коммуникативные способности сотрудника.

Профессиональная среда. Данный компонент коммуникативной культуры отражает специфику деятельности пожарной охраны России. Синтезируя деятельностный и средовой подходы в педагогике, можно выделить определенные особенности, которые наиболее ярко характеризуют профессиональную среду ГПС МЧС России.

Ежедневная деятельность сотрудников пожарной охраны связана с оказанием помощи людям, взаимодействием с гражданами в вопросах повышения противопожарной культуры, соблюдения мер безопасности. Это способствует формированию определенного коммуникационно-профессионального диалекта речи. Функциональные обязанности сотрудника ГПС МЧС России способствуют выработке чувства такта, толерантности и многих других составляющих. Специфика деятельности заключается в работе на благо людей, оказавшихся в тяжелых ситуациях, на грани жизни и смерти, в условиях угрозы здоровью и всему нажитому имуществу. Это помогает воспитывать в сотруднике чувство сострадания к людям и неравнодушие к чужому горю.

Средовой подход более детально рассматривает специфику профессиональной деятельности. Так как базовым понятием средового подхода является образовательная среда, необходимо сказать о том, что спецификой профессиональной среды системы ГПС МЧС России является постоянное повышение сотрудниками уровня мастерства и коммуникативных умений. Рассматривая коммуникативную составляющую как элемент профессиональной культуры сотрудников пожарной охраны России, Д.В. Деккерт особую роль отводит процессу обучения [Деккерт, 2012]. Начиная с образовательных организаций дополнительного профессионального образования, а также высшего образования и продолжая обучение в рамках служебной подготовки в своих подразделениях, сотрудник непрерывно повышает свою квалификацию.

Уровень соответствующих коммуникативных навыков сотрудника оценивается при прохождении аттестации на квалификацию спасателя. В каждой комиссии имеется психолог, который на аттестации определяет, насколько человек готов к коммуникации в условиях чрезвычайных ситуаций, насколько он способен оказывать психологическую помощь и поддержку гражданам, находящимся в состоянии стресса. Средовыми особенностями профессиональной деятельности являются:

- 1) служебно-учебная среда, которая сочетает элементы учебы и службы. Сотрудник постепенно интегрируется в профессиональную деятельность и на уровне знаниевом, и на уровне функциональном;
- 2) служба в карауле. Специфика профессиональной среды подразумевает то, что коллектив (как своеобразная семья) способен оказывать существенное влияние на личность сотрудника через общение как в быту (непосредственно в пожарной части во время дежурства), так и находясь в боевой ситуации на пожаре или при ликвидации ЧС. Пожарный караул в данном случае не способен погубить «личностное» в сотруднике, он активно помогает молодому специалисту адаптироваться и повысить уровень не только своей профессиональной культуры в общем, но и коммуникативной культуры, что особенно важно;
- 3) регламентация деятельности. Как уже говорилось в начале статьи, на сотрудников ГПС МЧС России распространяются также морально-нравственные нормы и требования к поведению. Наряду с сугубо профессиональной оценкой деятельности, проводится оценка моральных качеств сотрудника. Коммуникативная культура – это внешнее выражения данных качеств, ценностей личности, так называемый процесс интериоризации – переноса знаний о правилах поведения и профессиональных ценностях в конкретную ситуацию, их реализации. В этом и заключается главная цель регламентации деятельности – чтобы те или иные нормы функционировали реально, а не были только на «бумаге».

Потребность в общении. Ключевым термином, характеризующим понятие «коммуникативная культура», является понятие коммуникации. Вместе с тем в науке на сегодняшний день нет единого мнения на предмет того, в чем отличие понятий «коммуникация» и «общение». Так, С.П. Безносков и Н.П. Соболюкова, представляя их в виде процессов, под общением понимают более общую категорию. Понятие общения шире, а коммуникация подчеркивает конкретную специфику и цель [Безносков, Соболюкова, 2006]. В определенной степени можно согласиться с мнением исследователей, поскольку само понятие «коммуникация» подразумевает определенный вектор, цель и мотив. Но вместе с тем оба эти понятия являются составляющими коммуникативной культуры. Ведь просто умение общаться – это тоже важная характеристика личности, а если при этом у человека развиты и определенные коммуникации (допустим, применительно к профессиональной деятельности), то это говорит о развитии и функционировании определенного уровня коммуникативной культуры. Действительно, сотрудник ГПС МЧС России должен уметь устанавливать психологический контакт как путем простого общения, так и используя определенные профессиональные навыки через коммуникацию.

Особый интерес вызывает точка зрения Г.В. Филипповой. Так, анализируя особенности коммуникативной культуры студентов, автор не выделяет в отдельные категории общение и коммуникацию. Они скорее интегрируются и растворяются в таких элементах коммуникативной культуры, как культура речевого поведения, культура речевого этикета и культура мышления. Кроме того, автор подчеркивает, что большую роль в речевом поведении играет культура речи [Филиппова, 2016, [www](#)]. Позволим себе принять точку зрения ученого. Однако применительно к вопросам формирования коммуникативной культуры сотрудников ГПС МЧС России данная структура не в полной мере применима, поскольку имеет достаточно разветвленную структуру и направлена на студенческую среду, т. е. на молодых людей, в достаточной мере не определившихся со своим профессиональным будущим.

Такой элемент коммуникативной культуры, как потребность в общении, является в

достаточной мере универсальным, поскольку она есть у каждого человека, а у сотрудника во многом является завышенной, так как ее составляющими являются обязанность и долг. Сотрудник ГПС МЧС России не должен быть равнодушным к чужой беде, и его задачами, обязанностями и долгом одновременно являются своевременное реагирование на обращения людей, помощь делом, помощь словом и информирование.

Анализируя коммуникативную культуру через такой компонент, как потребность в общении, а также обращая внимание на такие категории, как общение и коммуникация, обратимся к точке зрения Т.Н. Ермаковой и К.С. Абишева. Ученые интегрируют понятия общения и коммуникации в действие. Коммуникативная культура, по их мнению, проявляется в конкретном действии – речевой ситуации. Исследователями приводятся структурные элементы такой ситуации, причем коммуникативная культура рассматривается авторами как возможность быстрее адаптироваться к работе, к обществу, повышение уровня самосознания. Первой фазой речевой ситуации является подготовка высказывания. Каждый элемент коммуникации должен быть продуман (очень важны прогнозирование, быстрота реакции на обстоятельства, создание внутреннего плана высказывания). Следующая фаза – структура высказывания (выбор слов, оценка высказывания и его корректировка в зависимости от ситуации). Данный структурный элемент играет очень важную роль в деятельности пожарной охраны. Поскольку сотрудник, заступая в караул и выезжая на пожар или ЧС, не знает, что его там может ожидать, важно умение скорректировать свое поведение, в особенности коммуникационную часть, в условиях дефицита времени и пространства. Третья фаза речевой ситуации – переход к внешней речи. Безусловно, это самая ответственная часть ситуации [Ермакова, Абишев, 2009]. Хотя предложенная классификация касается сферы образования, она же является применимой и в профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России, причем как в системе ведомственного образования, так и в процессе служебной деятельности.

Обобщая точки зрения ученых на такой компонент коммуникативной культуры, как потребность в общении, следует заметить, что однозначного мнения по поводу составляющих нет. С одной стороны, это общение и коммуникация в открытом виде со своими общими и различными составляющими, а с другой стороны, это то же общение с коммуникацией, скрытые и интегрированные в другие составляющие коммуникативной культуры. При всем при этом важно понимать, что потребность общения является достаточно важным компонентом, поскольку выступает мотивационным началом. Именно мотивация и самосознание являются определяющими в вопросах формирования профессиональной культуры специалиста, особенно если речь идет о сотруднике ГПС МЧС России. Ведь для него это еще и работа.

Коммуникативные способности. В науке, учебе, практической деятельности вопросы развития способностей получают неоднозначную оценку. В педагогике способности во многих аспектах – спорная категория. Поскольку сама наука призывает к труду, а через труд, как правило, можно добиться гораздо большего. Но вместе с тем, касаясь профессионально-ориентированного человека, следует заметить, что способности ему могут быть присущи и именно поэтому он выбрал свой служебный путь. Кроме того, основатель и многолетний руководитель МЧС России С.К. Шойгу в одном из своих выступлений отмечал, что развитие коммуникативных способностей личности, является одной из задач государственной противопожарной службы, поскольку наличие интеллекта у сотрудников позволяет двигаться вперед и выполнять поставленные задачи гораздо эффективнее, тем самым обеспечивая пожарную безопасность, защищая жизнь и здоровье граждан.

Рассматривая коммуникативные способности как элемент коммуникативной культуры, обратимся к точке зрения Т.Е. Илюшиной. Исследователем была сконструирована структурно-

функциональная модель развития коммуникативных способностей в процессе профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России. Особенностью представленной модели являются условия ее реализации. К ключевым из них ученый относит закономерности развития и профессионального становления специалиста, рассматриваемые в андрагогике. Автор подчеркивает, что коммуникативные способности возможно развивать с опорой на коммуникативные знания в совокупности с имеющимся практическим опытом [Илюшина, 2011]. Рассматривая данную точку зрения и соглашаясь с ней всецело, можно отметить, что способности, если таковые имеются, необходимо развивать, но следует делать это комплексно, системно на определенной интеллектуальной базе. Формируя и развивая коммуникативную культуру сотрудников ГПС МЧС России, необходимо делать это более индивидуально, поскольку способности есть у каждого, но степень и скорость их развития могут быть различными. Но сказанное никак не отражается на конкретном уровне коммуникативной культуры сотрудника пожарной охраны. Это, как правило, вопрос времени, условий и обстоятельств.

Рассмотрев классическое понятие «коммуникативная культура личности» и ее компоненты, необходимо отметить ее влияние на имидж и степень доверия со стороны населения. Несмотря на недостаточную изученность в научной сфере (например, в деятельности ГПС МЧС России), практическая составляющая является в достаточной мере прогрессивной. Развитие коммуникативной культуры сотрудников ГПС МЧС России способствует формированию положительного имиджа как правоохранительных органов страны в целом, так и пожарной охраны в частности [Деккерт, Запутин, 2015].

Заключение

Проанализировав имеющиеся в науке дефиниции, рассмотрев компоненты и особенности служебной деятельности, дадим определение понятию «коммуникативная культура сотрудников ГПС МЧС России»: это система знаний, умений, ценностей и способностей сотрудника в области речевого общения, коммуникации и психологии взаимодействия, интегрированных в повседневную деятельность и направленных на формирование равнодушного, отзывчивого и толерантного отношения сотрудника к людям, нуждающимся в спасении и помощи.

Библиография

1. Безносков С.П., Соболева Н.П. Формирование коммуникативной культуры специалистов в сфере туризма // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Политология. Международные отношения. 2006. Вып. 4. С. 194-199.
2. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 2003. 2721 с.
3. Деккерт Д.В. Особенности формирования коммуникативной составляющей как элемента профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2012. № 2. С. 103-104.
4. Деккерт Д.В., Запутин Д.Г. Развитие коммуникативной культуры сотрудников как фактор создания положительного имиджа правоохранительных органов // Военный научно-практический вестник. 2015. № 1. С. 76-79.
5. Ермакова Т.Н., Абишев К.С. Коммуникативная культура специалиста в системе образования // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 6-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=1362>
6. Илюшина Т.Е. Структурно-функциональная модель развития коммуникативных способностей у сотрудников ГПС МЧС России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 9. С. 79-85.
7. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 112 с.
8. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения государственных служащих Министерства Российской

Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий: приказ МЧС России от 07.07.2011 № 354. URL: https://www.mchs.gov.ru/law/Normativno_pravovie_akti_Ministerstva/item/5380212/

9. Филиппова Г.В. Коммуникативная культура студентов // Концепт. 2016. Т. 5. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56187.htm>

Communicative culture as an element of professional culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters

Aleksandr S. Simonenko

Senior Lecturer at the Department of special training,
Siberian Fire and Rescue Academy,
662972, 1 Severnaya st., Zheleznogorsk, Russian Federation;
e-mail: simonenco@mail.ru

Abstract

The communicative culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters is an important part of the broader concept of professional culture. In the age of information technology and everyday progress, issues of communication, including speech one, play quite an important role. The profession of a firefighter is socially oriented. Nowadays, the staff of firefighting units are firefighters, rescuers, people who are ready to provide first aid, to support morally and psychologically. It can be reached thanks to constant communication. These requirements for the staff of firefighting units imply the formation of a high level of communication, the development of communication skills, the ability to communicate with people under stress, who have undergone terrible ordeals. Structural elements (components) of the communicative culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters include the work environment, the need for communication and communication skills. The formation of the communicative culture of the staff will be more effective in the context of the service-learning environment of educational organisations of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters.

For citation

Simonenko A.S. (2019) Kommunikativnaya kul'tura kak element professional'noi kul'tury sotrudnikov GPS MChS Rossii [Communicative culture as an element of professional culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 283-290. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.032

Keywords

State Firefighting Service, communicative culture of staff, firefighting unit, communication, communication skills, speech culture.

References

1. Beznosov S.P., Sobol'kova N.P. (2006) Formirovanie kommunikativnoi kul'tury spetsialistov v sfere turizma [The formation of communicative culture of specialists in the field of tourism]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6: Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya* [Bulletin of Saint Petersburg University. Series 6: Political science. International relations], 4, pp. 194-199.
2. Dal' V.I. (2003) *Slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Dictionary of the living great Russian language]. Moscow: Russkii yazyk Publ.
3. Dekkert D.V. (2012) Osobennosti formirovaniya kommunikativnoi sostavlyayushchei kak elementa professional'noi kul'tury sotrudnikov GPS MChS Rossii [The features of the formation of the communicative component as an element of professional culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters]. *Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* [], 2, pp. 103-104.
4. Dekkert D.V., Zaprutin D.G. (2015) Razvitie kommunikativnoi kul'tury sotrudnikov kak faktor sozdaniya polozhitel'nogo imidzha pravookhranitel'nykh organov [The development of communicative culture of staff as a factor affecting the creation of a positive image of law enforcement agencies]. *Voennyi nauchno-prakticheskii vestnik* [Military scientific and practical bulletin], 1, pp. 76-79.
5. Ermekova T.N., Abishev K.S. (2009) Kommunikativnaya kul'tura spetsialista v sisteme obrazovaniya [Communicative culture of a specialist in the education system]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 6-1. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=1362> [Accessed 12/07/19].
6. Filippova G.V. (2016) Kommunikativnaya kul'tura studentov [The communicative culture of students]. *Kontsept* [Concept], 5. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56187.htm> [Accessed 12/07/19].
7. Ilyushina T.E. (2011) Strukturno-funktsional'naya model' razvitiya kommunikativnykh sposobnostei u sotrudnikov GPS MChS Rossii [A structural and functional model used for the development of communicative abilities in the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Proceedings of the Lesgaft University], 9, pp. 79-85.
8. Mudrik A.V. (1984) *Obshchenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov* [Communication as a factor in the upbringing of schoolchildren]. Moscow: Pedagogika Publ.
9. *Ob utverzhdenii Kodeksa etiki i sluzhebno go povedeniya gosudarstvennykh sluzhashchikh Ministerstva Rossiiskoi Federatsii po delam grazhdanskoi oborony, chrezvychainym situatsiyam i likvidatsii posledstviy stikhiinykh bedstviy: prikaz MChS Rossii ot 07.07.2011 № 354* [On approving the Code of Ethics and Conduct for Public Servants of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters: Order of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters No. 354 of July 7, 2011]. Available at: https://www.mchs.gov.ru/law/Normativno_pravovie_akti_Ministerstva/item/5380212/ [Accessed 12/07/19].

УДК 378**Формирование ценностного отношения к профессии в образовательных организациях МЧС России****Стельмах Андрей Алексеевич**

Начальник кафедры специальной подготовки,
Сибирская пожарно-спасательная академия,
662972, Российская Федерация, Железногорск, ул. Северная, 1;
e-mail: stelmah@sibpsa.ru

Аннотация

Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности – в достаточной степени системный процесс. Его специфика в образовательных организациях системы МЧС России объясняется наличием служебно-учебной среды со всеми ее особенностями и вытекающими последствиями. Автор указывает на то, что внутреннее отношение курсанта или слушателя к дисциплине являются показателями степени готовности молодого человека соблюдать необходимые нормы, добросовестно и ответственно выполнять поставленные задачи с ценностных позиций. Ценностное отношение к профессии подразумевает наличие у сотрудника МЧС России хорошо развитого чувства долга. Деонтологический компонент можно рассматривать в качестве важнейшего элемента профессиональной культуры сотрудника МЧС России, показателя его равнодушной гражданской позиции и способности прийти на помощь людям, оказавшимся в беде.

Для цитирования в научных исследованиях

Стельмах А.А. Формирование ценностного отношения к профессии в образовательных организациях МЧС России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 291-298. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.033

Ключевые слова

Ценностное отношение, профессиональная культура, деонтология, образовательная организация, служебно-учебная среда.

Введение

В реалиях современного мира вопросы морали и нравственности продолжают играть определенную роль, но вместе с тем проблемам повышения эффективности, оптимизации, экономичности различных процессов уделяется все большее внимание. Подготовка специалистов в различных областях деятельности направлена в основном на компетентностную составляющую, в основе которой лежат узкие профессиональные знания и умения.

В основе профессиональной деятельности людей, чьи профессии основаны на категории «человек – человек» и имеют ярко выраженную социальную направленность, такой подход не может соответствовать предъявляемым требованиям, а вопросы нравственности являются необходимыми составляющими профессиограммы [Деккерт, 2015; Пестова, 2014].

Сотрудник МЧС России является олицетворением добра, помощи и спасения. Его служба направлена на оказание помощи людям в трудные, опасные для жизни моменты и ситуации, сочувствие и сострадание, в связи с чем особую значимость приобретают вопросы как воспитания в целом, так и профессиональной подготовки в образовательных организациях системы МЧС России.

Поступая на обучение в образовательную организацию МЧС России, человек уже имеет за плечами определенную интеллектуальную и моральную базу. Именно поэтому процессу изучения личности молодого сотрудника, его нравственных и умственных способностей уделяется достаточное количество внимания. Та база воспитания и образования, которую человек получил в школе, семье и, возможно, еще в каких-то определенных социумах, безусловно, играет очень важную роль в дальнейшей профессиональной деятельности [Гусева, 2014]. Само решение человека связать свою судьбу со служением Отечеству подразумевает наличие определенного мировоззрения, следовательно, профессиональная ориентация выбрана верно. Это является первой ступенью на пути правильного формирования ценностного отношения к будущей профессии. Следующей, наиболее значимой в профессиональном плане становления является ступень образовательной организации МЧС России.

Основная часть

Прежде чем перейти к анализу условий образовательной организации, обратимся к определению понятия «ценностное отношение». Опираясь на точку зрения Р.А. Рогожниковой и О.В. Деминой, под ценностным отношением будем понимать отношение между субъектом и объектом, в котором первый определяет, что для него является ценным и неценным [Рогожникова, Демина, 2013, 30]. Продолжая данную мысль, исследователи подчеркивают, что содержание ценностного отношения субъекта – это прежде всего сложившиеся для него ценности, ценностные ориентации, цели и их осуществление через деятельность.

Образовательные организации МЧС России (как высшего, так и дополнительного профессионального образования) в процессе формирования ценностного отношения к профессии играют очень важную роль. Ядро всего этого – образовательный процесс, ключевой отличительной чертой которого является наличие не просто учебной, а служебно-учебной среды [Деккерт, 2016, 29]. Отталкиваясь от этого, можно выделить определенные концептуальные моменты, влияющие на формирование ценностного отношения к профессии у обучающихся в образовательных организациях МЧС России.

Служебно-учебная среда подразумевает под собой следующее:

- 1) это не только процесс обучения, но и выполнение служебных функций (например,

несение службы в суточном наряде либо в рамках производственной практики – служба в составе пожарного караула);

- 2) наличие определенной иерархии в составе учебной группы;
- 3) строгая регламентация деятельности;
- 4) контролируемая самостоятельная работа;
- 5) выполнение дополнительных, в том числе бытовых, функций.

Придерживаясь данной классификации, рассмотрим особенности процесса формирования ценностного отношения к профессии у молодых сотрудников МЧС России.

Служебно-учебная среда образовательной организации МЧС России направлена на адаптацию человека к особенностям выбранной профессии, субординации, развитие умения планировать свою деятельность и уважать труд своих товарищей. Погружаясь в такую среду, молодой человек сразу после школы становится в большинстве своем более серьезным и сознательным. Также возможен и иной процесс, когда человек, оказываясь в данной обстановке, понимает, что не способен преодолевать какие-либо трудности, и выбирает другой путь профессионального становления. В связи с этим хотелось бы выделить такую характерную черту служебно-учебной среды, как дисциплина. Именно она является основой для достижения поставленных целей. Главенствующая ее роль заключается в том, что она проходит через процессы обучения и воспитания личного состава «красной нитью».

Дисциплина – достаточно спорная категория. В бытовом плане для многих она понимается только лишь как система постоянных ограничений. В плане педагогики вопросы дисциплины изучаются более глубоко. Рассматривая данную проблематику с точки зрения военной педагогики, обратимся к точке зрения профессора Р.А. Рогожниковой. Ученый рассматривает процесс воспитания у курсантов дисциплинированности в качестве основы для формирования у будущих офицеров нравственной ориентации на человека [Рогожникова, 2011]. Применительно к вузам системы МЧС России такой подход также является оправданным, поскольку будущая деятельность направлена на оказание помощи людям не через только механические действия, а посредством осознанности с точки зрения ценностных позиций. На примере взаимоотношений в учебной группе, в которой из числа курсантов и слушателей выбираются командир, заместитель и актив, проявляются начальные способности человека к дисциплине. Происходит своеобразное «горизонтальное» подчинение. Если сам курсант или слушатель становится командиром, то он несет ответственность за личный состав, что тоже может способствовать его дисциплинированности. Более того, молодой сотрудник привыкает к иерархии системы в целом и воспринимает это как необходимую составляющую службы. В данной ситуации очень важно, чтобы обучающийся понимал степень соотношения понятия свободы в выборе своих действий, дисциплины в целом и личной дисциплинированности в частности.

Рассматривая следующую особенность служебно-учебной среды образовательной организации МЧС России, а именно регламентацию деятельности, снова обратимся к понятию дисциплины. Безусловно, нормы поведения должны иметь регулятивную природу. Служебная деятельность курсантов характеризуется высокой степенью нормативного регулирования. Но хотелось бы обратить внимание на такой момент, как нормативная сторона нравственности. Как справедливо отмечает профессор Р.А. Рогожникова, этой стороне проблемы внимание уделяется достаточно стихийно [Там же]. Говоря о пропаганде нормативной стороны морали, исследователь делает акцент на том, что проблема дисциплинированности решается в основном авторитарными методами, что губит индивидуальность личности и степень осознанности в действиях. В связи с этим позволим не согласиться в полной мере с ученым, поскольку сама

служебно-учебная среда подразумевает строгий порядок и четкое соблюдение уставных норм. Рассматривая проблему формирования ценностного отношения к профессии сотрудника МЧС России у будущих офицеров, следует отметить, что гуманизация и демократизация ведомственного образования должны присутствовать в процессе подготовки, но внедряться только в части, персонифицированно, либо параллельно с основными процессами подготовки будущего офицера. Так, опираясь на положения Кодекса этики и служебного поведения государственных служащих МЧС России, через предъявление других требований необходимо напоминать, что каждый сотрудник должен соблюдать и защищать права граждан, соблюдать этические нормы в деятельности и что эти нормы также имеют свою оценку.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что регламентация деятельности как необходимый элемент дисциплинированности является в достаточной степени характеризующим служебно-учебную среду элементом, но при этом в вопросе формирования ценностного отношения к профессии, в частности к выполняемым функциям, требует более персонифицированного подхода к каждой личности.

Анализируя контролируемую самостоятельную работу, следующий элемент служебно-учебной среды, через категорию дисциплины, следует заметить, что она имеет двойственную природу. С одной стороны, с позиции авторитарности человека заставляют готовиться к занятиям, с другой, стоит учитывать, насколько эффективен этот процесс. На ключевые позиции здесь выходит психология личности, а именно степень осознания курсантом или слушателем важности подготовки, а также интереса к изучаемым предметам. В связи с этим необходимо в рамках организации самостоятельной работы как курсовым командирам, так и профессорско-преподавательскому составу обращать особое внимание на становление системы профессионально-ценностных ориентаций через работу по психологическому сопровождению осознания нравственных аспектов в деятельности [Самойлик, 2017].

В результате анализа ряда элементов служебно-учебной среды на основе понятия дисциплины можно сделать вывод о том, что соблюдение определенных устоев, нормативных требований, в том числе и в области морали и нравственности, способствует выработке у курсантов и слушателей ценностного отношения к выполняемым обязанностям. При этом необходимо четко представлять, что полная авторитарность данного процесса не всегда сказывается положительно на личности обучающегося и только понимание и осознание своих действий с ценностных позиций способствуют выработке здорового ценностного отношения к профессии.

Анализ следующего, заключительного из представленных элементов служебно-учебной среды – выполнения дополнительных, в том числе бытовых, функций – целесообразнее рассматривать не как элемент дисциплины, с позиции «так надо», а именно с позиции инициативы и готовности без приказа или указания выполнять определенные действия. В такой ситуации необходимо вести речь о гражданской позиции курсантов или слушателей образовательной организации МЧС России. Во многом именно добровольность, инициатива при выполнении дополнительных функций, не связанных с профессиональными обязанностями напрямую, являются показателем ценностного отношения к происходящему. Нравнодушие и отзывчивость в данном случае очень качественно характеризуют поведение обучающихся. В связи с этим весьма интересной представляется точка зрения Д.В. Кириллова, рассматривающего гражданскую позицию курсантов вузов МВД России в аспекте ценностного отношения к гражданскому долгу и гражданской ответственности. Характеризуя гражданскую позицию в виде ценностного отношения к гражданскому обществу, автор выделяет и обосновывает следующие ее функции: предметно-практическую, познавательно-

прогностическую и социально-культурную [Кириллов, 2013].

Предметно-практическая функция формирования гражданской позиции заключается в том, что обучающийся, выполняя те или иные действия, предусмотренные нормами, задумывается о собственном отношении к ним. Применительно к системе МЧС России можно заключить, что это способствует умению личности с ценностных позиций принимать решения в сложных ситуациях и умению не просто служить, бездумно принимая решения, а анализировать свои действия. Данный фактор для сотрудника чрезвычайного ведомства, особенно для будущего офицера, имеет первостепенное значение. А начинаются эти процессы в рамках обучения в вузе МЧС России через конкретные бытовые ситуации.

Познавательная-просветительская функция способствует накоплению опыта оценки действий, выработке определенной позиции к возникающим ситуациям и формированию внутренних принципов при самооценке и анализе происходящего в целом.

Социально-культурная функция гражданской позиции как показатель ценностного отношения курсантов к гражданскому долгу и гражданской ответственности является наиболее приближенной к системе МЧС России, в частности образовательным организациям. Понятие долга является основополагающим в деонтологии. Осознание курсантом чувства долга является в том числе и показателем уровня его профессиональной культуры. Так, Д.В. Деккерт к одной из составляющих профессиональной культуры сотрудника МЧС России относит деонтологический компонент [Деккерт, 2012, 53]. Высокое осознание служебного долга является важным показателем уровня сформированности профессиональной культуры пожарного и спасателя. При этом необходимо отметить, что осознание гражданского долга является составной частью долга служебного. Вопросы должного поведения играют для курсантов и слушателей очень большую роль в профессиональном становлении, выступая определенным вектором во всех действиях при выполнении служебных обязанностей.

Актуализируя понятие долга для сотрудников МЧС России, К.К. Пашаян вводит понятие деонтологической компетентности и выделяет педагогические условия ее формирования в процессе обучения [Пашаян, 2012]. Данная точка зрения является более детальной, поскольку затрагивает не профессиональную культуру в целом, а именно профессиональную компетентность. Ученый подчеркивает значимость воспитания такого качества в образовательной организации МЧС России и необходимости более дифференцированного и внимательного подхода через определенные педагогические условия.

Таким образом, выполнение дополнительных, в том числе и бытовых, функций, характеризующих служебно-учебную среду образовательной организации МЧС России, заключается в осознании высокого чувства долга, выражении гражданской позиции и ценностном отношении к происходящему вокруг человека. Это может являться как показателем профессиональной культуры сотрудника в целом, так и показателем его компетентности в частности.

Заключение

Проанализировав основные составляющие служебно-учебной среды, можно заключить, что она является одним из важнейших факторов формирования ценностного отношения к профессии будущих сотрудников МЧС России. Вместе с тем затронутая в работе проблематика позволяет обратить внимание на то, что данный процесс требует в определенной степени корректировки. Так, концептуальное понятие дисциплины должно базироваться не только на запретительных нормах, но и на нормах морали и психологии. Умение объяснить молодому

курсанту или слушателю материал, донести до него важность исполнения принимаемых решений именно с ценностных позиций является главной задачей как профессорско-преподавательского, так и командного состава образовательных организаций МЧС России. Воспитание компетентного сотрудника в параллели с осознанием высокого чувства долга является важнейшей задачей ведомственной педагогики. Решение данной проблемы видится также в активном использовании акмеологического подхода, поскольку будущий пожарный и спасатель должен быть всесторонне и в соответствии с требованиями времени развит и подготовлен, чтобы в любой момент и в любой ситуации прийти на помощь людям.

Библиография

1. Гусева Н.Н. Педагогические условия воспитания ценностного отношения к семье у курсантов вузов внутренних войск МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 4. С. 167-172.
2. Деккерт Д.В. Особенности формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 48-55.
3. Деккерт Д.В. Правовые ценности как элемент профессиональной культуры юриста // Правопорядок: история, теория, практика. 2015. № 1. С. 145-147.
4. Деккерт Д.В. Формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации дополнительного профессионального образования. Челябинск: Цицеро, 2016. 135 с.
5. Кириллов Д.В. Гражданская позиция курсантов (слушателей) образовательных учреждений системы МВД РФ как ценностное отношение к гражданскому долгу и гражданской ответственности // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2013. № 1. С. 122-127.
6. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения государственных служащих Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий: приказ МЧС России от 07.07.2011 № 354. URL: https://www.mchs.gov.ru/law/Normativno_pravovie_akti_Ministerstva/item/5380212/
7. Пашаян К.К. Педагогические условия формирования деонтологической компетентности сотрудников МЧС России в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 150 с.
8. Пестова Е.В. Детерминанты формирования ценностного отношения обучаемых вузов МВД России к изучению иностранного языка // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2014. № 1. С. 100-102.
9. Рогожникова Р.А. Теоретические основы воспитания дисциплинированности как ценностного отношения к человеку у курсантов военных вузов внутренних войск МВД России // Педагогическое образование и наука. 2011. № 3. С. 72-74.
10. Рогожникова Р.А., Демина О.В. Аксиологический подход – основа воспитания у курсантов военных вузов дисциплинированности как ценностного отношения к человеку // Армия и общество. 2013. № 1. С. 30-33.
11. Самойлик Н.А. Психологическое обеспечение становления профессионально-ценностных ориентаций сотрудников органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2017. № 1. С. 218-221.

The formation of a value attitude to the profession in the educational institutions of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters

Andrei A. Stel'makh

Head of the Department of special training,
Siberian Fire and Rescue Academy,
662972, 1 Severnaya st., Zheleznogorsk, Russian Federation;
e-mail: stel'mah@sibpsa.ru

Abstract

The article aims to reveal the features of the formation of a value attitude to the profession in the educational institutions of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters. The formation of a value attitude to professional activities is viewed as a sufficiently systematic process. The article pays attention to the fact that its specificity in the educational organisations of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters is based on the service- and education-related environment with all its features and consequences. The author points out that the internal attitude of a cadet to discipline is an indicator of the degree of readiness of a young person for complying with the necessary standards, conscientiously and responsibly performing tasks. The value attitude to the profession implies that the staff of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters are characterised by a well-developed sense of duty. The article concludes that the deontological component can be regarded as the most important element of their professional culture, an indicator of their moral assistance and ability to help people in trouble.

For citation

Stel'makh A.A. (2019) Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k professii v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MChS Rossii [The formation of a value attitude to the profession in the educational institutions of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 291-298. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.033

Keywords

Value attitude, professional culture, deontology, educational organisation, service- and education-related environment.

References

1. Dekkert D.V. (2016) Formirovanie professional'no-deontologicheskoi kul'tury sotrudnikov GPS MChS Rossii v organizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [The formation of professional and ethical culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters in organisations of additional professional education]. Chelyabinsk: Tsitsero Publ.
2. Dekkert D.V. (2012) Osobennosti formirovaniya professional'noi kul'tury sotrudnikov GPS MChS Rossii [The features of the formation of professional culture of the staff of the State Firefighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University], 4, pp. 48-55.
3. Dekkert D.V. (2015) Pravovye tsennosti kak element professional'noi kul'tury yurista [Legal values as an element of professional culture of a lawyer]. *Pravoporyadok: istoriya, teoriya, praktika* [Legal order: history, theory, practice], 1, pp. 145-147.
4. Guseva N.N. (2014) Pedagogicheskie usloviya vospitaniya tsennostnogo otnosheniya k sem'e u kursantov vuzov vnutrennikh voisk MVD Rossii [Pedagogical conditions for forming a value attitude of cadets of higher education institutions of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation to family]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation], 4, pp. 167-172.
5. Kirillov D.V. (2013) Grazhdanskaya pozitsiya kursantov (slushatelei) obrazovatel'nykh uchrezhdenii sistemy MVD RF kak tsennostnoe otnoshenie k grazhdanskomu dolgu i grazhdanskoi otvetstvennosti [The civic-mindedness of cadets of the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation as a value attitude to civil duty and civil responsibility]. *Vestnik Volgogradskoi akademii MVD Rossii* [Bulletin of Volgograd Academy of the Ministry

- of Internal Affairs of the Russian Federation], 1, pp. 122-127.
6. Ob utverzhdenii Kodeksa etiki i sluzhebnogo povedeniya gosudarstvennykh sluzhashchikh Ministerstva Rossiiskoi Federatsii po delam grazhdanskoi oborony, chrezvychainym situatsiyam i likvidatsii posledstviy stikhiinykh bedstviy: prikaz MChS Rossii ot 07.07.2011 № 354 [On approving the Code of Ethics and Conduct for Public Servants of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters: Order of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters No. 354 of July 7, 2011]. Available at: https://www.mchs.gov.ru/law/Normativno_pravovie_akti_Ministerstva/item/5380212/ [Accessed 22/07/19].
 7. Pashayan K.K. (2012) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya deontologicheskoi kompetentnosti sotrudnikov MChS Rossii v protsesse professional'noi podgotovki. Doct. Diss. [Pedagogical conditions for the development of deontological competence in the staff of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters in the process of professional training. Doct. Diss.] St. Petersburg.
 8. Pestova E.V. (2014) Determinanty formirovaniya tsennostnogo otnosheniya obuchaemykh vuzov MVD Rossii k izucheniyu inostrannogo yazyka [The determinants of the formation of a value attitude of cadets of the higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation to foreign language learning]. Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii [Bulletin of Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation], 1, pp. 100-102.
 9. Rogozhnikova R.A. (2011) Teoreticheskie osnovy vospitaniya distsiplinirovannosti kak tsennostnogo otnosheniya k cheloveku u kursantov voennykh vuzov vnutrennikh voisk MVD Rossii [Theoretical foundations of developing discipline as a value attitude to people among cadets of military universities of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical education and science], 3, pp. 72-74.
 10. Rogozhnikova R.A., Demina O.V. (2013) Aksiologicheskii podkhod – osnova vospitaniya u kursantov voennykh vuzov distsiplinirovannosti kak tsennostnogo otnosheniya k cheloveku [The axiological approach as a basis for developing discipline as a value attitude to people among cadets of military universities]. Armiya i obshchestvo [The army and society], 1, pp. 30-33.
 11. Samoilik N.A. (2017) Psikhologicheskoe obespechenie stanovleniya professional'no-tsennostnykh orientatsii sotrudnikov organov vnutrennikh del [Psychological support for the formation of professional-value orientations of the staff of law-enforcement bodies]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii [Bulletin of Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation], 1, pp. 218-221.

УДК 378**Преподавание иностранного языка с использованием технологий предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе (на примере направления подготовки «Архитектура»)****Карцева Елена Вячеславовна**

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет,
603950, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65;
e-mail: ekartseva@mail.ru

Флакسمан Анна Александровна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет,
603950, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65;
e-mail: flak76@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена новым образовательным технологиям в обучении иностранным языкам, к которым относится предметно-языковое интегрированное обучение. Авторы рассматривают необходимость использования технологий предметно-языкового интегрированного обучения наряду с методикой преподавания иностранного языка для профессиональных целей в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Особое внимание уделяется практической части, в рамках которой представлено учебное пособие по английскому языку для студентов-архитекторов, при написании которого авторы руководствовались принципами предметно-языкового интегрированного обучения. Один из принципов данного метода – применение аутентичного учебного материала, который может быть использован в качестве основы для создания языковой среды и становится источником новой информации, позволяя студентом познакомиться с опытом зарубежных профессионалов в той или иной сфере науки. Основными методами исследования послужили сбор и систематизация научно-методической литературы по вопросам исследования, а также наблюдение за работой студентов на занятиях по иностранному языку и анализ уровня приобретенных и усвоенных знаний. Делается вывод о том, что применение исследуемых технологий делает изучение языка более целенаправленным, способствует формированию базовых знаний по специальности, пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией, подготавливает его к дальнейшему изучению и применению полученных знаний и умений, а также формирует профессиональную, коммуникативную и межкультурную компетенции.

Для цитирования в научных исследованиях

Карцева Е.В., Флакман А.А. Преподавание иностранного языка с использованием технологий предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе (на примере направления подготовки «Архитектура») // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 299-305. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.034

Ключевые слова

Предметно-языковое интегрированное обучение, преподавание английского языка для профессиональных целей, неязыковой вуз, направление подготовки «Архитектура», учебное пособие, аутентичные материалы, презентации, формирование компетенций.

Введение

В настоящее время свободное владение иностранным языком считается одним из важных инструментов расширения профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций. В связи с этим появляются новые обучающие технологии в преподавании иностранного языка, к которым относится предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (content and language integrated learning).

CLIL как термин был предложен Дэвидом Маршем в 1994 г. [Marsh, 2002]. С тех пор многие российские [Батурина, Руковишников, Батунова, 2017; Бурдакова, Джалалова, Рауд, www; Машрапова, 2017, www; Попова, Иовлева, 2017; Сиротова, Сергеева, 2019; Токарева, 2017] и зарубежные ученые [Coyle, Hood, Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, Frigols, 2008; Montalto et al., www] занимаются разработкой теоретических и практических основ данного подхода к изучению иностранного языка.

Основная часть

Современные методисты подразделяют CLIL на «hard» и «soft». «Hard» CLIL означает, что любой предмет можно изучать на иностранном языке. Кроме данного термина, используется также еще одно обозначение – EMI (English as a medium of instruction), т. е. английский язык как средство обучения. В ходе таких занятий студенты могут изучать на иностранном языке физику, историю искусств, экономику, математику и другие дисциплины. Однако в системе нашего высшего образования такой вариант предметно-языкового интегрированного обучения встречается не часто.

На занятиях по иностранному языку в вузе в большей мере может использоваться «soft» CLIL. Для того чтобы улучшить знания студентов по иностранному языку, применяются темы и материалы из других дисциплин.

Одной из главных особенностей предметно-языкового интегрированного обучения является использование аутентичных материалов, которые становятся источником новой информации, позволяя студентам познакомиться с опытом зарубежных профессионалов в той или иной сфере науки. Сегодня эти материалы легко доступны как для преподавателей, так и для студентов в виде учебных текстов из аутентичных учебников, статей из научных и научно-публицистических изданий, видеороликов и аудиозаписей из сети Интернет. Это многообразие помогает заинтересовать обучающихся, повысить их мотивацию и осознать практическую

пользу иностранного языка.

Мы считаем, что используем не только методику преподавания английского языка для профессиональных целей (English for specific purposes), но и CLIL-технологии, так как часто студенты младших курсов не имеют еще обширных профессиональных знаний и знакомство с некоторыми темами происходит на наших занятиях на иностранном языке. С другой стороны, студенты получают возможность обсудить уже пройденные темы на иностранном языке, а также расширить свои знания, используя дополнительные информационные источники, например на YouTube: Arch Daily, How to Architect, Architecture Drawings и др.

Методика преподавания английского языка для профессиональных целей (ESP) направлена в основном непосредственно на обучение иностранному языку, при этом содержательный аспект отходит на второй план, являясь фоновой информацией. CLIL ориентировано как на предметное содержание, так и на языковой материал. Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина отмечают, что ESP содержит 20% предметного содержания и 80% языкового контента, а CLIL – более половины предметного содержания при меньшем языковом контенте [Попова, Коган, Вдовина, 2018, 36]. Сочетание методов ESP и CLIL является, по нашему мнению, оптимальным при обучении иностранному языку в вузе.

В неязыковых вузах существуют такие дисциплины, как «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и «Иностранный язык (спецкурс)», в рамках которых целесообразно обращаться к CLIL.

При обучении бакалавров Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура» используется ряд учебных пособий по английскому языку, среди которых есть написанное нами пособие «Construction: then and now». Целями этого учебного пособия являются ознакомление с англоязычной терминологией, принятой в профессиональной деятельности архитекторов и строителей, овладение базовыми знаниями по специальности и профессионально-ориентированным языком, а также развитие профессиональной, коммуникативной и социокультурной компетенций. В связи с этим был сделан основной акцент на содержательную составляющую пособия, которое состоит из 8 модулей, включающих актуальные архитектурно-строительные темы: History of Engineering, Building Types, Elements of Construction, House Systems, Traditional Building Materials, Modern Building Materials, Design and Planning, On the Building Site [Карцева, Флакман, 2019, 3].

Приведем пример работы по теме «Building Information Modeling» из модуля пособия «Design and Planning». Перед авторами стояла задача познакомить студентов с концепцией информационного моделирования зданий, ее преимуществами по сравнению с существующими в сферах строительства и архитектуры технологиями, результатами ее применения. В начале занятия организуется дискуссия на тему применения современных технологий в строительстве и архитектуре на английском языке, затем преподаватель знакомит студентов с новой лексикой. Объяснение и дискуссия сопровождаются просмотром видео по применению новейших технологий, прослушиванием аудиозаписи для лучшего восприятия изучаемого материала. Потом студенты работают с текстом и выполняют последующие задания.

1. Students read the statements about BIM and say if they are true or false.
2. Students match English and Russian expressions.
3. Students describe the scheme of BIM technologies in groups.

Контроль и оценка усвоенного материала могут быть организованы в виде подготовки устного сообщения по теме «Информационное моделирование зданий» или написания эссе.

Следует также отметить, что грамматические конструкции английского языка повторяются студентами самостоятельно при помощи упражнений из приложения к пособию. Преподаватель, в свою очередь, контролирует корректное использование грамматических конструкций в речи студентов, а также при возникновении проблем исправляет грамматические и фонетические ошибки и обращает внимание студентов на те конструкции, которые необходимо повторить и на которые следует сделать дополнительные упражнения.

В качестве еще одного примера можно рассмотреть один из разработанных авторами модулей учебного пособия по дисциплине «Профессиональный английский» «Art movements», который был разработан с использованием данной технологии для работы со студентами направления «Архитектура» в неязыковом вузе. Основными задачами являются изучение нового лексического материала по теме «Art», знакомство со стилями и направлениями в искусстве, подготовка презентаций в группах по одному из направлений.

Работа над темой начинается со вступительной дискуссии на тему «Стили и направления в искусстве», обсуждение которой происходит на английском языке. Студенты совместно с преподавателем называют известные им из курса истории архитектуры стили. Преподаватель вводит новую лексику и терминологию. Объяснение и дискуссия сопровождаются просмотром видео и прослушиванием аудиозаписей по истории архитектуры на английском языке. Задания построены таким образом, что студенты развивают навыки восприятия иноязычной речи на слух, способность анализировать полученную информацию, пересказывать прочитанные или услышанные тексты, а также спонтанно высказывать свои мысли, используя при этом специальную лексику.

Еще одно задание, которое может быть использовано как финальное для оценки и контроля полученных языковых знаний и осмысления информации, – это презентация. Студентам предложено выполнить презентацию в программе PowerPoint, где они должны подробно представить одно из направлений в искусстве. Презентация и дальнейшее обсуждение задания проводятся на аудиторном занятии, где каждый студент группы получает возможность выступить со своим докладом, ответить на вопросы однокурсников, а также поучаствовать в обсуждении других презентаций. Таким образом, на занятии по иностранному языку создается реальная профессиональная дискуссия, позволяющая студентам углубить и применить свои предметные и языковые знания.

Для достижения данной цели нам потребовалось использование дополнительного материала по истории архитектуры. Кроме аутентичных пособий «Career Path: English Art and Design», «Career Path: English Architecture», «Reading Architecture Visual Lexicon», студентам было также предложено самостоятельно обратиться за информацией к интернет-ресурсам.

Несмотря на ряд преимуществ этого метода, необходимо остановиться на проблемах, связанных с ним. Здесь идет речь о недостатке предметных знаний у преподавателей иностранного языка, которые не могут одинаково глубоко разбираться в разных сферах науки. С другой стороны, предметники очень часто не имеют достаточных знаний по иностранному языку, чтобы, например, часть лекций и семинаров проводить на нем. Поэтому в идеальном варианте наиболее эффективно сотрудничество между преподавателями иностранного языка и других дисциплин для подготовки интегрированных курсов.

Заключение

Использование CLIL-технологии дает возможность сделать акцент на профессионально ориентированных темах, в результате чего повышаются мотивация и заинтересованность студентов. Они осознают, что иностранный язык является средством для получения новой информации и позволяет в оригинале познакомиться с опытом зарубежных специалистов, который может реально использоваться в будущей профессиональной деятельности. Отрабатывая различные темы, студенты овладевают предметной терминологией и необходимыми языковыми конструкциями. Таким образом, на занятиях происходит погружение в естественную профессиональную языковую среду.

Библиография

1. Батурина Н.В., Руковишников Ю.С., Батунова И.В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 10-1. С. 9-13.
2. Бурдакова О.Н., Джалалова А.А., Рауд Н.П. Методика интегрированного обучения предмету и языку в учебном процессе Нарвского колледжа ТУ. URL: <http://docplayer.ru/42474789-Metodika-integrirovannogo-obucheniya-predmetu-i-yazyku-v-uchebnom-processe-narvskogo-kolledzha-tu.html>
3. Карцева Е.В., Флакман А.А. Construction: then and now. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2019. 62 с.
4. Машрапова А.С. Использование методики CLIL на уроках со вторым языком обучения // Молодой ученый. 2017. № 18.1. URL: <https://moluch.ru/archive/152/43289/>
5. Попова Н.В., Иовлева В.И. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Материалы Международной школы-конференции «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». СПб., 2017. С. 163-166.
6. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42.
7. Сиротова А.А., Сергеева М.Г. Процессуальная характеристика интегрированного обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам в неязыковом вузе // Концепт. 2019. № 4. URL: <http://e-concept.ru/2019/191029.htm>
8. Токарева Е.Ю. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 81-88.
9. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
10. Marsh D. CLIL/EMILE: the European dimension: actions, trends and foresight potential. European Commission, 2002.
11. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Macmillan, 2008. 240 p.
12. Montalto S.A. et al. The CLIL guidebook. URL: <http://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>

Foreign language teaching by using CLIL technologies in a non-linguistic university (a case study of the area of study “Architecture”)

Elena V. Kartseva

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of foreign languages,
Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering,
603950, 65 Ilinskaya st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: ekartseva@mail.ru

Anna A. Flaksman

PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of foreign languages,
Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering,
603950, 65 Ilinskaya st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: flak76@mail.ru

Abstract

This paper is devoted to the new educational technologies in foreign language learning, in particular content and language integrated learning (CLIL). The authors consider the need to use CLIL-technologies along with the methodology of teaching a foreign language for professional purposes within the framework of the discipline "Foreign Language in Professional Activity". Particular attention is paid to the practical part, which presents a textbook on the English language for students studying architecture. The authors were guided by the principles of CLIL. One of the principles of this method consists in the application of authentic materials that can be used as a basis for the creation of the language environment and becomes a source of new information, which allows students to get acquainted with the experience of experts from other countries. The main research methods include the collection and systematisation of scientific and methodological literature on research issues, as well as monitoring of the work of students during foreign language classes and analysis of the level of acquired knowledge. The authors conclude that the use of CLIL-technologies makes foreign language learning more focused, contributes to the formation of basic knowledge in the specialty, enlarges the vocabulary of a student with subject terminology, prepares him/her for further study and application of the acquired knowledge and skills, and also develops professional, communicative and sociocultural competences.

For citation

Kartseva E.V., Flaksman A.A. (2019) Prepodavanie inostrannogo yazyka s ispol'zovaniem tekhnologii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v neyazykovom vuze (na primere napravleniya podgotovki "Arkhitektura") [Foreign language teaching by using CLIL technologies in a non-linguistic university (a case study of the area of study "Architecture")]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 299-305. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.034

Keywords

CLIL, English for specific purposes, non-linguistic university, area of study "Architecture", textbook, authentic materials, presentations, competence development.

References

1. Baturina N.V., Rukovichnikov Yu.S., Batunova I.V. (2017) Ispol'zovanie priemov, metodov i modelei sistemy CLIL v protsesse obucheniya angliiskomu yazyku studentov bakalavriata [The use of techniques, methods and models of the CLIL system in the process of teaching English to undergraduate students]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International research journal], 10-1, pp. 9-13.
2. Burdakova O.N., Dzhahalova A.A., Raud N.P. *Metodika integrirovannogo obucheniya predmetu i yazyku v uchebnom protsesse Narvskogo kolledzha TU* [A technique for content and language integrated learning in the educational process of Narva College of the University of Tartu]. Available at: <http://docplayer.ru/42474789-Metodika-integrirovannogo-obucheniya-predmetu-i-yazyku-v-uchebnom-processe-narvskogo-kolledzha-tu.html> [Accessed 15/07/19].
3. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. (2010) *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge

- University Press.
4. Kartseva E.V., Flaksman A.A. (2019) *Construction: then and now*. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering.
 5. Marsh D. (2002) *CLIL/EMILE: the European dimension: actions, trends and foresight potential*. European Commission.
 6. Mashrapova A.S. (2017) Ispol'zovanie metodiki CLIL na urokakh so vtorym yazykom obucheniya [Using the CLIL technique during foreign language lessons]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 18.1. Available at: <https://moluch.ru/archive/152/43289/> [Accessed 15/07/19].
 7. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. (2008) *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
 8. Montalto S.A. et al. *The CLIL guidebook*. Available at: <http://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf> [Accessed 15/07/19].
 9. Popova N.V., Iovleva V.I. (2017) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie v vuzovskom uchebnom protsesse [CLIL in the educational process of a higher education institution]. *Materialy Mezhdunarodnoi shkoly-konferentsii "Innovatsionnye idei i podkhody k integrirovannomu obuchenyu inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniya"* [Proc. Int. Conf. "Innovative ideas and approaches to integrated learning of foreign languages and professional disciplines in higher education"]. St. Petersburg, pp. 163-166.
 10. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazei v tekhnicheskoy vuzovskoy obrazovatel'noy institutsii [CLIL as the methodology of actualisation of interdisciplinary relations in a higher education institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities], 23 (173), pp. 29-42.
 11. Sirotova A.A., Sergeeva M.G. (2019) Protsessual'naya kharakteristika integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i professional'nym distsiplinam v neyazykovom vuzovskoy obrazovatel'noy institutsii [Procedural characteristics of CLIL in a non-linguistic university]. *Kontsept* [Concept], 4. Available at: <http://e-concept.ru/2019/191029.htm> [Accessed 15/07/19].
 12. Tokareva E.Yu. (2017) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie kak metodika aktivizatsii protsessa obucheniya inostrannomu yazyku []. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuzovskoy obrazovatel'noy institutsii* [Issues of teaching methods at the university], 6 (22), pp. 81-88.

УДК 796**Актуальные вопросы совершенствования общей и специальной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел РФ****Хажироков Валерий Ахиедович**

Капитан полиции,
старший преподаватель кафедры физической подготовки,
Северо-Кавказский институт повышения
квалификации сотрудников МВД России (филиал),
Краснодарский университет МВД России,
360016, Российская Федерация, Нальчик, ул. Мальбахова, 123;
e-mail: hajirov@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена вопросам совершенствования общей и специальной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации на занятиях по физической подготовке в образовательных организациях МВД России. Профессиональная, служебная и боевая деятельность сотрудников органов внутренних дел осуществляется на фоне значительных физических нагрузок, и эта деятельность не будет эффективной без надлежащего уровня физического совершенствования каждого сотрудника. Процесс физической подготовки в образовательных организациях МВД России направлен на решение как общих задач, так и задач оперативно-служебной деятельности сотрудников. Занятия по физической подготовке развивают профессионально значимые качества и способствуют поддержанию должного уровня физической и умственной работоспособности. Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России структурно подразделяется на общую и специальную физическую подготовку. Общая физическая подготовка представляет собой процесс, направленный на совершенствование двигательных физических качеств, обеспечивающих всестороннее и гармоничное физическое развитие личности. Специальная направленность физической подготовки означает такие особенности ее различных компонентов, которые обеспечивают эффективное решение как общих, так и специализированных задач физической подготовки.

Для цитирования в научных исследованиях

Хажироков В.А. Актуальные вопросы совершенствования общей и специальной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел РФ // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 306-311. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.035

Ключевые слова

Общая физическая подготовка, специальная физическая подготовка, двигательный навык, совершенствование, МВД России.

Введение

Профессиональная, служебная и боевая деятельность сотрудников органов внутренних дел осуществляется, как известно, на фоне значительных физических нагрузок. И эта деятельность не будет эффективной без надлежащего уровня физического совершенствования каждого сотрудника.

Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России выступает в роли целенаправленной деятельности для улучшения физического развития и функционального состояния, повышения уровня физической подготовленности, осуществляемой в условиях служебно-профессиональной деятельности, находящей выражение в качественно новом состоянии организма занимающихся и проявляющейся в высоком уровне развития физических качеств и степени сформированности двигательных навыков [Кануков, 2018].

Физические качества в контексте физической подготовки представляют собой свойства организма, обеспечивающие двигательную деятельность и выражающиеся в проявлении силы, быстроты, ловкости и выносливости. В свою очередь, двигательные навыки находят выражение в доведенных до автоматизма практических действиях, выполняемых в соответствии с поставленной задачей.

Основная часть

Основным средством физической подготовки выступают физические упражнения – двигательные действия, используемые в целях улучшения физического состояния личности, в частности повышения физической подготовленности.

Процесс физической подготовки в образовательных организациях МВД России направлен на решение как общих задач, так и задач оперативно-служебной деятельности сотрудников. Занятия по физической подготовке развивают профессионально значимые качества и способствуют поддержанию должного уровня физической и умственной работоспособности. Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России структурно подразделяется на общую (далее – ОФП) и специальную физическую подготовку (далее – СФП).

ОФП представляет собой процесс, направленный на совершенствование двигательных физических качеств, обеспечивающих всестороннее и гармоничное физическое развитие личности. Посредством общей физической подготовленности повышаются функциональные возможности организма и общая работоспособность. Вместе с тем ОФП выступает основой для специальной подготовки и достижения высоких результатов в выбранной профессиональной или спортивной деятельности [Ахматгатин, Толстихин, 2011]. К средствам ОФП относятся физические упражнения, в том числе бег, плавание, спортивные и подвижные игры, лыжный спорт, велосипедная езда, упражнения с отягощениями и т. д., оздоровительные процедуры и гигиенические факторы.

Задачами ОФП являются:

- укрепление и сохранение здоровья, совершенствование телосложения, гармоничное физическое развитие, поддержание общего уровня функциональных возможностей организма, сохранение высокого уровня работоспособности на долгие годы;
- развитие всех основных физических качеств – силы, быстроты, ловкости и выносливости;
- создание базовой основы для специальной физической подготовленности.

При организации учебно-тренировочного процесса по физической подготовке ОФП

является основной целевой задачей, которая ориентирована на укрепление здоровья занимающихся, повышение общей работоспособности и эффективности служебно-профессиональной деятельности [Бокий, 2015]. Вместе с тем необходимо помнить, что даже достаточно высокая общефизическая подготовленность не всегда может обеспечить в полной мере успех в подготовке к конкретному виду профессиональной или спортивной деятельности [Настуев, 2018]. В этих случаях на помощь приходит СФП, которая в области профессиональной деятельности именуется профессионально-прикладной физической подготовкой (далее – ППФП).

Специальная направленность физической подготовки означает такие особенности ее различных компонентов, которые обеспечивают эффективное решение как общих, так и специализированных задач физической подготовки.

Сущностно СФП состоит в наиболее эффективном использовании всех компонентов системы с целью обеспечения на базе разносторонней физической подготовленности сотрудников преимущественного развития физических, специальных, психологических качеств и двигательных навыков, а также отдельных сторон функционального состояния организма и его устойчивости, наиболее важных для повышения профессионального мастерства [Гусев, 2014]. Обучение основам ППФП в образовательных организациях МВД России имеет большое практическое значение, так как способствует сокращению сроков освоения профессиональных знаний, умений и навыков, вселяет в занимающегося уверенность в своих силах, способствует увеличению производительности труда [Кануков, 2018].

Согласно Приказу МВД России от 1 июля 2017 г. № 450, на занятиях по профессионально-служебной и физической подготовке осуществляются поддержание и совершенствование физических качеств, а также двигательных навыков и умений сотрудников.

ППФП представляет собой процесс специально направленного и избирательного использования средств физической культуры и спорта для подготовки сотрудника к определенной профессиональной деятельности.

В целом требования к физической подготовке слушателей зависят от особенностей двигательного режима их оперативно-служебной деятельности и находят свое выражение в целях и задачах ППФП как самостоятельного раздела учебной дисциплины «Физическая подготовка». Следовательно, целью ППФП выступает формирование физической готовности у слушателей к успешной профессиональной деятельности [Карданов, 2017]. Для достижения указанных целей необходимо создать занимающимся определенные условия для формирования физической готовности, в том числе:

- ускорение профессионального обучения;
- достижение высокоэффективной деятельности в избранной профессии;
- предупреждение профессиональных заболеваний и травматизма, обеспечение профессионального долголетия;
- использование средств физической подготовки и спорта для активного отдыха и восстановления общей и профессиональной работоспособности в рабочее и свободное время;
- выполнение служебных и общественных функций по внедрению физической подготовки и спорта в профессиональном коллективе.

Задачами ППФП слушателей в контексте особенностей их профессиональной деятельности выступают:

- освоивание необходимых прикладных знаний;
- формирование прикладных умений и навыков;
- развитие прикладных психических и физических качеств;
- развитие специальных прикладных качеств (см. Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450).

Прикладные знания находятся в непосредственной связи с профессиональной деятельностью слушателей. Их можно получить в процессе физического воспитания, во время методических бесед и установок, на практических и учебно-тренировочных занятиях по физической подготовке, а также путем самостоятельного изучения специальной литературы.

Прикладные умения и навыки обеспечивают безопасность в повседневной профессиональной деятельности и способствуют быстрому и экономичному передвижению при решении служебно-прикладных задач (ускоренное передвижение, плавание, ходьба на лыжах, стрельба, управление транспортным средством и т. д.).

К прикладным психическим и физическим качествам относится обширный перечень необходимых для каждой профессиональной группы прикладных качеств, которые можно формировать на занятиях различными видами спорта [Настуев, 2018]. Так, физические качества (быстрота, сила, ловкость и выносливость) необходимы во многих видах профессиональной деятельности. Указанные качества формируются как на учебно-тренировочных занятиях, проводимых в обстановке максимально приближенных к реальным, так и самостоятельно [Ахматгатин, Толстихин, 2011]. Именно на спортивных тренировках, при самостоятельных занятиях физической подготовкой создаются условия для формирования и развития таких волевых качеств, как настойчивость, решительность, смелость, выдержка, самообладание, самодисциплина.

Специальные прикладные качества представляют собой способность организма противостоять специфическим воздействиям окружающей среды, в том числе холоду, жаре, укачиванию в автомобиле, в водоемах, недостаточному парциальному давлению кислорода в горах и т. д. Указанные способности можно развивать процедурами закаливания, дозированной тепловой тренировки, специальными упражнениями для развития вестибулярного аппарата, упражнениями на выносливость и т. д. Специальные прикладные качества формируются в процессе ППФП не только с помощью специально подобранных упражнений, но и при регулярных самостоятельных занятиях упражнениями, соответствующими особенностям профессионально-служебной деятельности.

Вместе с тем при проведении практических и учебно-тренировочных занятий содержание ППФП должно быть согласовано с возможностями каждого сотрудника в зависимости от состояния его здоровья, уровня физической подготовленности и степени адаптации [Гусев, 2014; Карданов, 2017].

Заключение

Общая и специальная (профессионально-прикладная) физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел, а следовательно, и поддержание их физической подготовленности на должном уровне способствуют формированию необходимых им в служебной и боевой деятельности двигательных навыков. От комплексного сочетания средств и методов физической подготовленности зависит уровень сформированности у них устойчивых умений и навыков осуществления грамотных тактических действий, разученных на основе компетентно

подобранных физических упражнений, при выполнении оперативно-служебных задач по охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности.

Библиография

1. Ахматгатин А.А., Толстихин А.Н. Направленность общей и специальной физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России // Материалы Международной научно-практической конференции «Совершенствование боевой и физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений силовых ведомств». Иркутск, 2011. С. 10-15.
2. Бокий А.Н. Особенности организации физической подготовки в вузах МВД России // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России». Краснодар, 2015. С. 30-33.
3. Гусев А.А. Интегрированный подход к служебно-прикладной физической подготовке слушателей образовательных организаций МВД России // Концепт. 2014. № S20. С. 26-30.
4. Кануков А.М. Совершенствование общей физической подготовки слушателей программ профессионального обучения в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 3А. С. 74-80.
5. Карданов А.К. Вопросы оптимизации организации физической подготовки слушателей по программам профессиональной подготовки МВД России // Современный ученый. 2017. № 3. С. 149-152.
6. Настуев Э.Б. Значение физической подготовки в профессиональной деятельности слушателей программ профессионального обучения в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4А. С. 75-81.
7. Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 01.07.2017 № 450. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_223221/

Topical issues of the improvement of general and special physical training of the staff of internal affairs bodies of the Russian Federation

Valerii A. Khazhirokov

Police Captain,
Senior Lecturer at the Department of physical training,
North Caucasus Institute of Advanced Training of Employees
of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (branch),
Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
360016, 123 Malbakhova st., Nalchik, Russian Federation;
e-mail: hajirov@mail.ru

Abstract

The article aims to study the improvement of general and special physical training of the staff of internal affairs bodies of the Russian Federation during physical training classes in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Professional, service and fighting activities of the staff of internal affairs bodies are carried out against the background of considerable physical exercise. And these activities are not effective without the appropriate level of the fitness of each employee. The process of physical training in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation is directed to the solution of both the general tasks, and tasks of operational and service activities of the staff. Physical training classes develop professionally significant qualities and promote maintenance of the due level of physical and intellectual working capacity. Physical training in the educational organisations of the Ministry

Valerii A. Khazhirokov

of Internal Affairs of the Russian Federation is structurally subdivided into general and special physical training. General physical training represents the process directed to the improvement of motor qualities providing comprehensive and harmonious physical development. The special orientation of physical training means such features of its various components that provide an effective solution of general and specialised tasks of physical training.

For citation

Khazhirokov V.A. (2019) Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya obshchei i spetsial'noi fizicheskoi podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del RF [Topical issues of the improvement of general and special physical training of the staff of internal affairs bodies of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 306-311. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.035

Keywords

General physical training, special physical training, motor skill, improvement, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

References

1. Akhmatgatin A.A., Tolstikhin A.N. (2011) Napravlennost' obshchei i spetsial'noi fizicheskoi podgotovki kursantov i slushatelei obrazovatel'nykh uchrezhdenii MVD Rossii [The orientation of general and special physical training of cadets and students of the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sovershenstvovanie boevoi i fizicheskoi podgotovki kursantov i slushatelei obrazovatel'nykh uchrezhdenii silovykh ведомств"* [Proc. Int. Conf. "The improvement of combat and physical training of cadets and students of educational institutions of law enforcement agencies"]. Irkutsk, pp. 10-15.
2. Bokii A.N. (2015) Osobennosti organizatsii fizicheskoi podgotovki v vuzakh MVD Rossii [The features of the organisation of physical training in the higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya spetsial'noi podgotovki kursantov i slushatelei obrazovatel'nykh organizatsii sistemy MVD Rossii"* [Proc. Conf. "Topical issues of improving special training of cadets and students of the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation"]. Krasnodar, pp. 30-33.
3. Gusev A.A. (2014) Integrirovannyi podkhod k sluzhebno-prikladnoi fizicheskoi podgotovke slushatelei obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii [An integrated approach to service-applied physical training of cadets of the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Kontsept* [Concept], S20, pp. 26-30.
4. Kanukoev A.M. (2018) Sovershenstvovanie obshchei fizicheskoi podgotovki slushatelei programm professional'nogo obucheniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Improving the fitness of cadets of vocational training programs in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (3A), pp. 74-80.
5. Kardanov A.K. (2017) Voprosy optimizatsii organizatsii fizicheskoi podgotovki slushatelei po programmam professional'noi podgotovki MVD Rossii [Issues of the optimisation of the organisation of physical training of cadets of vocational training programs of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Sovremennyyi uchenyi* [Modern scientist], 3, pp. 149-152.
6. Nastuev E.B. (2018) Znachenie fizicheskoi podgotovki v professional'noi deyatel'nosti slushatelei programm professional'nogo obucheniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [The significance of physical training in professional activities of cadets of vocational training programs in the educational organisations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (4A), pp. 75-81.
7. *Ob utverzhdenii Nastavleniya po organizatsii fizicheskoi podgotovki v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii: prikaz MVD Rossii ot 01.07.2017 № 450* [On approving the Instruction on organising physical training in internal affairs bodies in the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation No. 450 of July 1, 2017]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_223221/ [Accessed 30/07/19].

УДК 37.0**Организация профессионального обучения учителей географии на основе сетевого образовательного взаимодействия****Эртель Анна Борисовна**

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-экономической географии,
Южный федеральный университет,
344006, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42;
e-mail: Ertel@inbox.ru

Аннотация

В настоящее время происходят системные изменения на основе развития информационных технологий, что определяет развитие информационно-образовательной среды в качестве необходимого условия организации дополнительного профессионального образования педагогов. В статье раскрываются особенности организации сетевого образовательного взаимодействия учителей географии в Ростовской области, предполагающие изменения подходов, педагогических условий в системе профессиональной подготовки. Процесс повышения квалификации предполагает как очное обучение с обязательным включением модулей, направленных на повышение уровня ИКТ-компетентности педагогов, так и сетевую активность педагогов. В связи с этим апробируются новые формы обучения и профессионального сопровождения в системе повышения квалификации: модерация и поддержка профессиональных сетевых сообществ, совместная работа по созданию электронных образовательных ресурсов, разработка и проведение сетевых образовательных проектов для педагогов и школьных команд. Включение новых форм профессионального сопровождения обеспечивает непрерывность обучения учителей и достижение учениками требований федеральных государственных образовательных стандартов. Сетевое образовательное взаимодействие создает условия для профессионального развития педагога в системе повышения квалификации.

Для цитирования в научных исследованиях

Эртель А.Б. Организация профессионального обучения учителей географии на основе сетевого образовательного взаимодействия // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 312-319. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.036

Ключевые слова

Профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, профессиональное сопровождение, сетевое образовательное взаимодействие, информационно-образовательная среда.

Введение

Актуальность развития сетевой активности педагогов определяется необходимостью трансформации образовательной среды в условиях цифровизации всех сфер жизни. Утверждение профессионального стандарта «Педагог» обозначило вектор дискуссий в педагогическом сообществе по определению путей перехода на профстандарт различных типологических групп: учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, руководителей образовательных организаций (см. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н). В актуальных стратегических документах (национальные проекты «Образование» и «Наука», Национальная система учительского роста и др.) отражаются перспективы развития российской системы образования, в том числе профессионального образования. Анализ целевых установок этих документов показывает, что приоритетными направлениями для системы дополнительного профессионального образования сегодня являются поддержка открытости и непрерывности системы профессионального образования, отбор и привлечение в педагогическую практику лучших специалистов, создание уровневой системы карьерного роста и профессионального развития педагогов, поддержка открытого и продуктивного сотрудничества педагогов, родителей, обучающихся, а также усиление роли профессионального педагогического сообщества [Fedotova, 2015]. Повышение роли профессионального сообщества в развитии и совершенствовании мастерства учителей диктует необходимость изменения системы повышения квалификации, которая должна стать более эффективной и гибкой по отношению к запросам самого учителя. Особое значение имеют разработка механизмов мотивации учителя к непрерывному профессиональному росту и создание условий для его сопровождения средствами информационно-образовательной среды [Чернобай, 2012].

Самостоятельный выбор цели, ценностей и способов, непрерывность обучения – вот основа современного понимания организации образования взрослых, так как это обучение, помимо оснований, определенных в законодательных и инструктивно-методических документах системы образования, ориентировано на удовлетворение конкретных интересов и потребностей педагогов, связанных с освоением новых знаний, умений, ценностных установок в профессиональной деятельности [Соловьева, Эртель, 2018].

Педагогические особенности профессионального обучения учителей географии в условиях сетевого взаимодействия

Развитие системы дополнительного профессионального образования педагогов в условиях непрерывных преобразований информационно-образовательной среды осуществляется в следующих направлениях:

- цифровизация образовательных процессов, включение в образовательную практику сетевых форм реализации дополнительных профессиональных программ, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения;
- персонификация системы дополнительного профессионального образования на основе адресности оказания образовательных услуг и индивидуальных образовательных запросов педагогов;
- инструктивно-методическое сопровождение стратегических инициатив в области образования и разработка инструментов диагностики уровня профессиональности педагогов в рамках федеральных целевых программ и проектов.

Таким образом, информационно-образовательная среда в системе дополнительного профессионального образования учителей в современных условиях выполняет адаптивную функцию, эффективность которой проявляется в степени удовлетворения и развития потребности педагогов в самообразовании и самореализации. Современный персонифицированный андрагогический процесс в системе обучения взрослых определяется свободой выбора, мобильностью образовательных программ, использованием различных информационных образовательных ресурсов и ГИС-технологий [Эртель, 2012].

Специфической особенностью построения информационно-образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования является то, что она не попадает под действие федеральных государственных стандартов в части разработки образовательных программ, использования специальной учебной и учебно-методической литературы, включения образовательных и геоинформационных ресурсов для освоения программ дополнительного профессионального образования. Отсутствие жестких рамок и норм дает возможность построения информационно-образовательной среды с использованием широкого спектра выбора сетевых ресурсов, педагогического, технологического инструментария.

В системе повышения квалификации в последние годы развивается сетевое взаимодействие, которое понимается как форма профессионально ориентированных связей между отдельными педагогами, образовательными учреждениями, процессами, действиями и явлениями. Оно осуществляется на основе добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств, идеи открытости для достижения общей цели развития профессиональной компетентности педагогов [Бугрова, 2009]. Понятие «сетевое взаимодействие» применительно к системе дополнительного профессионального образования предлагается конкретизировать включением в его содержание компонента «образовательное взаимодействие» в целях отражения педагогического потенциала профессионального развития педагога средствами сетевых технологий. Был определен формирующий эффект, полученный в результате профессионально направленного сетевого общения и взаимодействия в информационно-образовательной среде, объективированный в форме участия педагогов в учебных проектах, росте публикационной активности, в том числе в сети Интернет [Эртель, 2017].

В определении подходов к организации сетевого образовательного взаимодействия образовательного учителей в условиях формирования единого информационного образовательного пространства можно выделить следующее.

1. С одной стороны, опережающий подход позволяет выявить условия для конструирования содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в соответствии с реализацией новых форм и методов обучения, основанных на использовании информационных ресурсов и образовательных платформ. С другой стороны, опережающий характер дополнительного профессионального образования формирует условия для разработки и включения новой тематики, отражающей современные достижения науки и технологии в соответствии с перспективами использования цифровых технологий в образовании. Такой подход определяется необходимостью перехода от изучения способов использования конкретных средств ИКТ, которые очень быстро устаревают, к овладению общими способами обучения в цифровом пространстве.
2. Модульный подход позволяет совершенствовать структуру и содержание программ повышения квалификации учителей в соответствии с изменениями цифровой среды, обеспечивает профильную дифференциацию обучения. Важным преимуществом

модульного подхода является возможность их использования для проведения вебинаров, веб-конференций и др.

3. Практико-ориентированный подход предполагает формирование самостоятельных практико-ориентированных действий педагогов в информационно-образовательной среде при четком понимании целей и задач, самостоятельном выборе способов профессиональных деятельности, вариативности выбора преодоления педагогических затруднений [Эртель, 2012].

Сложившийся на сегодняшний день порядок прохождения курсов повышения квалификации, предполагающий получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года, установлен п. 2 ч. 5 ст. 47 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Но отсутствие преемственности между периодами повышения квалификации, ее эпизодичность не обеспечивают непрерывность развития профессиональных компетенций педагогов. Для решения этой задачи в региональной системе дополнительного профессионального образования учителей географии на базах Института наук о Земле Южного федерального университета и Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования были созданы организационно-педагогические условия, обеспечивающие непрерывность процесса профессионального сопровождения педагогических кадров.

Научно-методическое обеспечение включало в себя следующее: разработку модульных вариативных дополнительных профессиональных программ повышения квалификации по актуальным вопросам развития географического образования и формирования информационно-образовательной среды; организацию совместной работы с инновационными образовательными учреждениями; разработку и реализацию сетевых образовательных проектов по повышению предметной, методической, психолого-педагогической и ИКТ-компетентности педагогов; изучение, обобщение, внедрение и трансляцию эффективного педагогического опыта; методическое сопровождение и оказание помощи учителям географии в период подготовки к профессиональным конкурсам, процедурам аттестации и др.; создание методических рекомендаций по актуальным вопросам образовательной политики, методики преподавания географии.

Информационно-аналитическое сопровождение, направленное на изучение запросов и информационных потребностей учителей географии с целью развития профессиональной предметной компетентности, предполагало выявление и анализ профессиональных затруднений учителей географии (научного, методического, информационного характера), создание разнообразных баз данных и банков инновационной педагогической практики, информационно-методическое обеспечение инновационной научно-методической, исследовательской деятельности.

Организационно-методическое обеспечение включало в себя организацию и проведение муниципальных, региональных образовательных мероприятий (научно-практических конференций, тематических семинаров, образовательных фестивалей, мастер-классов и др.), а также организацию сетевых образовательных проектов для учителей и школьных команд и организацию работы сетевых сообществ, направленных на повышение квалификации учителей географии [Гололобова, 2010].

Консалтинг предполагал консультационную работу, в том числе через проведение вебинаров и тематических форумов (по проблемам инновационной деятельности, программно-методическому обеспечению образовательного процесса, вопросам аттестации учителей

географии, проведению процедур государственной итоговой аттестации по освоению образовательных программ по географии в основной и старшей школе (ОГЭ и ГИА), всероссийских проверочных работ, организации мониторинга образовательных достижений обучающихся внутри образовательной организации и др.).

Организация профессионального сопровождения сетевого образовательного взаимодействия учителей географии определила характер изменений процесса повышения квалификации, направленных на создание организационно-педагогических условий на основе развития информационно-образовательной среды, которые конкретизировались в следующем:

- расширении функции библиотек Института наук о Земле ЮФУ и регионального института повышения квалификации в удовлетворении информационных потребностей учителей географии, внедрении технологии индивидуального распространения информации, публикации материалов на страницах профессиональных сетевых сообществ;
- диверсификации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для учителей географии: включении содержания, направленного на развития ИКТ-компетентности педагогов; знакомстве с современными ГИС, ориентированными на развитие географической науки и практики преподавания предмета;
- развитии информационно-образовательной среды для эффективной организации сетевого образовательного взаимодействия (создание электронных банков эффективной педагогической практики, профессиональных сетевых сообществ, проведение сетевых проектов и др.);
- разработке содержания и внедрении новых форм и методов обучения учителей на основе организации сетевого образовательного взаимодействия учителей, их профессиональном сопровождении, обеспечивающем непрерывность системы дополнительного профессионального образования.

Побудительной силой развития сетевой активности педагогов стала квалифицированная модерация сетевого образовательного взаимодействия через администрирование сетевого образовательного сообщества «Учителя географии Ростовской области» специалистами института повышения квалификации и ведущими учителями, профессиональное сопровождение иницируемых учителями сетевых образовательных проектов, оперативное консультирование по актуальным вопросам развития системы образования, создание учебно-методических и дидактических материалов в режиме совместного редактирования.

Факторами внешних воздействий складывающейся таким образом системы профессионального сопровождения учителей географии выступают постоянные изменения нормативных и инструктивно-методических документов системы образования в области преподавания предмета (изменения в структуре и содержании примерных образовательных программ, уточнение предметных результатов ФГОС (см. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897), требования государственной итоговой аттестации школьников и др.), требующие своевременного исполнения.

Процесс повышения квалификации учителей географии на основе вариативных модулей дополнительных профессиональных программ в условиях использования потенциала сетевого образовательного взаимодействия можно условно разделить на этапы. Первый этап включал очное освоение модулей ДПП по актуальным проблемам развития географического образования, а также модулей, направленных на повышение уровня ИКТ-компетентности педагогов. На втором этапе была организована сетевая деятельность педагогов. В рамках этого этапа происходили освоение модулей программ дополнительного профессионального

образования с использованием дистанционных образовательных технологий, участие в вебинарах, образовательных форумах и интернет-конференциях, была организована работа в профессиональных сетевых сообществах педагогов «Учителя географии Ростовской области» на платформе «Открытый класс», в социальных сетях. На третьем этапе активно использовалась совместная деятельность педагогов и школьников в сети Интернет, предполагающая разработку или участие в сетевых образовательных проектах, работу по созданию электронных образовательных ресурсов регионального содержания, размещение материалов, иллюстрирующих эффективные педагогические практики, на страницах профессиональных сетевых сообществ учителей географии региона. Следует отметить, что организация и проведение сетевых образовательных проектов для педагогов и школьных команд стали обязательным направлением профессионального сопровождения со стороны учреждений, осуществляющих реализацию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в регионе.

Заключение

На основе описываемых изменений в организации повышения квалификации учителей географии в Ростовской области складываются условия для создания системы непрерывного профессионального образования педагогов, что исключает временные и пространственные ограничения, препятствующие профессиональному развитию учителей. Меняется роль методистов и преподавателей системы дополнительного профессионального образования, в образовательную практику включаются новые в организационном и содержательном отношении формы и виды обучения. Процесс обучения в цифровой среде – это процесс сетевого образовательного взаимодействия, а эффективность реализации непрерывного обучения педагогов на его основе во многом зависит от форм организации общения учителей в сети Интернет.

Библиография

1. Бугрова Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 188 с.
2. Гололобова Н.Л. Повышение профессиональной компетентности слушателей в межкурсовой период при использовании возможностей сетевых сообществ педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2010. 185 с.
3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/
6. Соловьева Ю.А., Эртель А.Б. Использование образовательного потенциала сетевых педагогических сообществ учителей географии в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки. 2018. № 4. С. 77-83.
7. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 303 с.
8. Эртель А.Б. Педагогические особенности организации сетевого образовательного взаимодействия учителей географии: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2017. 150 с.
9. Эртель А.Б. Региональная модель сетевого взаимодействия педагогов как среда личностного профессионального

развития // Информатика и образование. 2012. № 7. С. 17-23.

10. Fedotova O. Russian education in the system of global interactions: trends and theoretical projection // Procedia – social and behavioral sciences. 2015. Vol. 214. P. 414-421.

Organising professional training of geography teachers on the basis of network interaction in education

Anna B. Ertel'

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of socioeconomic geography,
Southern Federal University,
344006, 105/42 Bolshaya Sadovaya st., Rostov-on-Don, Russian Federation;
e-mail: Ertel@inbox.ru

Abstract

The article aims to consider the challenges of organising professional training of geography teachers on the basis of network interaction in education in the Russian Federation. At present, there are a number of systemic changes related to the development of information technology, which determines the development of the informational educational environment as a necessary condition for organising additional professional education of teachers. The article makes an attempt to reveal the features of the organisation of network interaction among geography teachers in the Rostov region (the Russian Federation), implying changes in approaches, pedagogical conditions in the system of professional training. The author of the article points out that the process of advanced training involves both full-time studying with the mandatory inclusion of modules, aimed at improving the level of the ICT competence of teachers, and network activity of teachers. In this regard, new forms of training and professional support in the system of advanced training are being tested: the moderation of and support for professional network communities, the creation of electronic educational resources, the development and implementation of network projects for teachers and school teams. Network interaction in education is changing the specifics of teacher training in the system of advanced training.

For citation

Ertel' A.B. (2019) Organizatsiya professional'nogo obucheniya uchitelei geografii na osnove setevogo obrazovatel'nogo vzaimodeistviya [Organising professional training of geography teachers on the basis of network interaction in education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 312-319. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.036

Keywords

Professional education, additional professional education, professional support, network interaction in education, informational educational environment.

References

1. Bugrova N.S. (2009) *Setevoe vzaimodeistvie v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov. Doct. Diss.*

- [Network interaction in the system of advanced training of teachers. Doct. Diss.] Omsk.
2. Chernobai E.V. (2012) *Metodicheskie osnovy podgotovki uchitelei k proektirovaniyu uchebnogo protsessa v sovremennoi informatsionnoi obrazovatel'noi srede v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Doct. Diss. [Methodical foundations of preparation of teachers for projecting the educational process in the modern informational educational environment in the system of additional professional education. Doct. Diss.] Moscow.
 3. Ertel' A.B. (2017) *Pedagogicheskie osobennosti organizatsii setevogo obrazovatel'nogo vzaimodeistviya uchitelei geografii*. Doct. Diss. [Pedagogical features of the organisation of network interaction of geography teachers. Doct. Diss.] Rostov-on-Don.
 4. Ertel' A.B. (2012) Regional'naya model' setevogo vzaimodeistviya pedagogov kak sreda lichnostnogo professional'nogo razvitiya [The regional model of network interaction among teachers as an environment for personal professional development]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], 7, pp. 17-23.
 5. Fedotova O. (2015) Russian education in the system of global interactions: trends and theoretical projection. *Procedia – social and behavioral sciences*, 214, pp. 414-421.
 6. Golobova N.L. (2010) *Povyshenie professional'noi kompetentnosti slushatelei v mezhkursovoi period pri ispol'zovanii vozmozhnostei setevykh soobshchestv pedagogov*. Doct. Diss. [Improving the professional competence of students during the inter-course period by using the opportunities of network communities of teachers. Doct. Diss.] Omsk.
 7. *Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2012; odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2012* [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Accessed 09/07/19].
 8. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897* [On approving the Federal State Educational Standard of Basic General Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1897 of December 17, 2010]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ [Accessed 09/07/19].
 9. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"*: prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n [On approving the professional standard "Pedagogue (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 544n of October 18, 2013]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ [Accessed 09/07/19].
 10. Solov'eva Yu.A., Ertel' A.B. (2018) Ispol'zovanie obrazovatel'nogo potentsiala setevykh pedagogicheskikh soobshchestv uchitelei geografii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Using the educational potential of network communities of geography teachers in the system of additional professional education]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki* [Bulletin of Moscow City University. Series: Natural sciences], 4, pp. 77-83.

УДК 378.1: 002.2**Современный научный и методический журнал открытого доступа:
актуализация педагогического опыта и управление качеством научно-
образовательной деятельности (на примере «Вестника НМС»)****Юрченко Светлана Гиндулловна**

Профессор, кандидат технических наук,
главный научный и выпускающий редактор журнала «Вестник НМС»,
профессор кафедры сельскохозяйственного
строительства и экспертизы объектов недвижимости,
Институт мелиорации, водного хозяйства и строительства,
Российский государственный аграрный университет
им. К.А. Тимирязева,
127550, Российская Федерация, Москва, ул. Тимирязевская, 49;
e-mail: iurchenko.sweta@yandex.ru

Аннотация

В статье представлен актуальный опыт реализации редакционной политики научно-методического журнала «Вестник НМС» в сфере педагогики высшего и среднего специального образования. Автор ставит перед собой цель обобщить передовой мировой опыт управления качеством научных публикаций в редакторской практике и познакомить читателей с новейшими тенденциями развития рецензируемых журналов. На примерах новейших публикаций ведущих отечественных и западных ученых в авторитетных журналах показана актуальность применения новых методов и критериев оценки качества научных работ. Показаны место и роль современного научного журнала «открытого доступа» (Open Access) в процессе модернизации системы образования и внедрения новых образовательных стандартов. Приведены примеры наиболее актуальных редакционных статей, ориентирующих читателей и авторов журнала в условиях внедрения инновационных исследовательских и образовательных технологий, новых образовательных стандартов и программ. Автор показывает, что политика информационной открытости способствует повышению качества научных статей, поступающих в редакцию, их популярности у читателей и повышению цитируемости. Даны актуальные библиометрические показатели журнала. На основе обобщения передового российского и зарубежного опыта управления качеством научной и образовательной деятельности с использованием количественных методов анализа и оценки эффективности автор статьи приходит к выводу о новых перспективах развития современного журнала в качестве интеграционной и дискуссионной платформы для междисциплинарного диалога в обсуждении инновационных методик и насущных проблем модернизации системы образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Юрченко С.Г. Современный научный и методический журнал открытого доступа: актуализация педагогического опыта и управление качеством научно-образовательной деятельности (на примере «Вестника НМС») // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 320-330. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.037

Ключевые слова

Научный журнал открытого доступа, международная база данных, управление качеством, редакционная политика, Open Access, Big Data, библиометрия, наукометрия, образовательные стандарты и программы.

Введение

Сегодня не вызывает сомнения актуальность и практическая востребованность разработки и внедрения эффективной системы управления качеством научной и педагогической деятельности на всех уровнях образования. Предметом настоящей статьи стало обобщение практического опыта реализации проекта научного и методического журнала открытого доступа с использованием методов анализа нормативных документов и актуальных отечественных и зарубежных научных публикаций последних лет. Целью работы является выявление новейших тенденций развития передовых методов и технологий управления качеством в науке и образовании в применении к практике проведения редакционной политики современного научного журнала.

Постановка проблемы и обзор новейших тенденций в управлении качеством научной и образовательной деятельности

В современных условиях развития международных интеграционных процессов в сферах науки, высшего и профессионального специального образования одним из ключевых моментов модернизации отечественной науки и образования стало решение проблемы управления качеством научной и педагогической деятельности с широким использованием методов объективной оценки количественных показателей библиометрической статистики национальных и международных индексов научного цитирования на базе действительно «Больших Данных» (Big Data), интегрированных в крупнейших библиографических Международных базах данных (МБД). Поэтому совокупность технических (аппаратных и программных), методических и методологических проблем обработки библиометрии, содержащейся в новейших базах данных, представляет собой одну из наиболее актуальных научных проблем работы с «большими данными» и, особенно, правильной интерпретации производных показателей, таких как индекс цитирования, Хирш-индекс, индекс Херфиндаля и другие подобные интегральные библиометрические и наукометрические индексы.

Столь же актуальной в современной России остается проблема реорганизации управления качеством образования на протяжении всей жизни – от детского сада до университета и «постдок-образования», а также повышения квалификации и переподготовки специалистов в стремительно меняющихся условиях цифровой и робототехнической революции в экономике и, соответственно, на рынке труда 21 века. Решение этой проблемы сегодня идет по путям интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство, имплементации новых стандартов и программ обучения, протоколов оценки качества и других подобных инструментов реорганизации учебного процесса.

Важной составляющей модернизации системы образования и науки становится в последние годы реализация практикоориентированного образования, задача формирования которого была поставлена в декабре минувшего (2018) года на IV Всероссийском форуме Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям [Галямина, 2019, 5], а также

организация взаимосвязи науки, образования, производства, финансирования и управления экономическим процессом. Особую актуальность в контексте третьей промышленно-технической революции (цифровизации и роботизации экономики) приобретают социальные вопросы в системе образования: от социализации молодых поколений и до активного трудоустройства пожилых людей, переподготовки работников в условиях модернизации и роботизации производства и цифровизации всех экономических процессов.

Многие из названных проблем решаются в рамках реализации инновационных концепций и проектов, условно называемых «Университет 3.0», подразумевающих в рамках современного инновационного университета тесную интеграцию науки, многоуровневого образования и внедрения результатов в производственную практику. Подробнее о самой этой концепции и перспективах ее реализации на практике сказано в специальной статье автора [Юрченко, 2017, 5-13].

Все вышеперечисленные вопросы определяют настоятельную необходимость широкого общественного обсуждения возможных вариантов их решения, организации эффективного обмена передовым опытом между учеными, методистами, теоретиками и практиками, реализующими внедрение инновационных научных и педагогических технологий в реальный учебный процесс. Как показывает мировой опыт, только всестороннее обсуждение и публичная апробация в профессиональном сообществе способны обеспечить эффективность и внедрение инноваций в научный, образовательный и экономический процесс.

Для инструментального обеспечения таких решений нужно открытое дискуссионное информационное пространство, которое традиционно формируют такие «площадки» как отраслевые научные и методические рецензируемые журналы, межвузовские и международные тематические конференции, к которым в последние годы добавились новые форматы интегрированных баз данных и информационных порталов, сетевых научных и педагогических сообществ.

Одной из таких информационных платформ, интегрирующих передовой научный и педагогический опыт, сегодня выступает научный и методический журнал «Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию» (зарегистрированное сокращенное название «Вестник НМС»), издаваемый под патронажем Федерального УМО по техносферной безопасности и природообустройству, в издательстве Российского государственного аграрного университета – Московской сельскохозяйственной академии имени К.А. Тимирязева. В свою очередь обмен историческим и практическим опытом редактирования, организации, количественной и качественной оценки научной, просветительско-педагогической и издательской деятельности сегодня стал особенно актуальной задачей в условиях нарастающих темпов инновационных изменений в информационном обеспечении научных и образовательных процессов, что наглядно демонстрируют специализированные публикации в ведущих российских и зарубежных научных журналах.

Методы и инструментарий управления качеством в практике научно-методического журнала (российский и зарубежный опыт)

В последние десятилетия все мировое научное и преподавательское сообщество уделяет самое пристальное внимание проблематике, вынесенной в заголовок данной статьи. Проблемы управления и объективной оценки качества научно-образовательной деятельности интересуют не только специалистов. Сегодня общественный резонанс приобрело обсуждение таких, в

общем-то, узкоспециальных проблем науковедения, наукометрии, библиометрии, библиографии и историографии, как плагиат и фальсификация данных, расчет индексов цитирования, алгоритмы и протоколы цифровой идентификации информационных объектов в библиографии, Хирш-индекс и другие интегральные библиометрические показатели, методики количественной оценки, рейтинговые показатели научных и образовательных организаций, рецензируемых журналов, отдельных ученых, применение количественных методов в историографии и анализе истории науки, – все эти научные и методические проблемы вызывают живой отклик не только в научно-педагогическом сообществе, их обсуждают в актуальной прессе, на телевидении, в социальных сетях, об этом ведут публичный разговор в высших эшелонах государственной власти.

Если в самых общих чертах проблемы количественного анализа библиографии и создания интегрированных баз данных были поставлены в научную повестку, как в СССР, так и на Западе, еще в 1960-х и 1970-х годах, то подлинный расцвет это научное направление переживает уже в наше время с начала 2000-х годов. Приведем ряд примеров наиболее важных, новых и актуальных научных публикаций по данной проблематике. Прежде всего здесь можно назвать теоретические и практические статьи таких ведущих западных специалистов, как автор всем известного индекса Хирш [Hirsch, 2005], а также Де Беллис [De Bellis, 2009], Кофлин, Кэмпбелл и Янсен [Coughlin, Campbell, Jansen, 2016], так и отечественных ученых РАН, например, Свердлова [Свердлов, 2006], практикующих редакторов, например, Алимовой [Алимова, 2016], [Алимова, 2017] и многих других¹. Был опубликован ряд статей по этой проблематике и на страницах нашего журнала, таких как статьи специалиста по историографии, библиографии и библиометрии, научного и технического редактора нашего журнала И.Ю. Юрченко, [Юрченко И.Ю., 2016], [Юрченко И.Ю., Показатели рейтинга..., 2018], [Юрченко И.Ю., Публикация статей..., 2018], [Юрченко И.Ю., Учет цитирований..., 2019], [Юрченко И.Ю., Новейшая историография..., 2019], а также и автором этой статьи [Юрченко С.Г., 2016], [Юрченко С.Г., Основные библиометрические..., 2018], [Юрченко С.Г., В минувшем году..., 2018], [Юрченко С.Г., Переименование научного журнала..., 2018], [Юрченко С.Г., 2019]. Можно привести и многие другие примеры, в том числе большое число интернет-публикаций, однако для иллюстрации заявленного тезиса и краткого описания истории изучения проблемы приведенного, учитывая библиографию указанных статей, достаточно.

Столь же обширна и разнообразна номенклатура научных и методических публикаций, посвященных проблемам управления качеством образования. Прежде всего, разумеется, нужно упомянуть обширную нормативную и методическую базу федеральных, отраслевых и внутривузовских образовательных стандартов, даже простое перечисление которых невозможно в рамках отдельной статьи. В «Вестнике НМС» регулярно публикуются научные статьи, комментарии и методические материалы, посвященные вопросам разработки, реализации и практического внедрения ФГОСов, учебных программ и иных нормативных руководящих документов по управлению качеством образовательного процесса. В частности, здесь можно привести некоторые примеры из обширного списка научных публикаций и программных статей главного редактора нашего Вестника, Председателя Научно-

¹ Из новейших актуальных материалов многие размещены на сайте сетевого издания Indicator. См. например: Васильев В. «Официальное признание вранья правдой»: колонка эксперта о фальсификации диссертаций: Виктор Васильев о специалистах по оценке диссертаций – подлинных и не очень // Индикатор.ру; Свердлов Е. «Статья может хорошо цитироваться потому, что она ошибочна»: Почему научную работу нельзя оценивать по ее цитированию // Индикатор.ру.

методического совета по природообустройству и водопользованию Федерального УМО, принимающего сегодня активное участие в разработке и внедрении ФГОС поколения 3++, известного специалиста в этой области, аттестованного эксперта Рособнадзора РФ, почетного работника высшей школы, профессора И.Г. Галяминой [Галямина, 2014], [Галямина, 2015], [Галямина, 2016], [Галямина, 2017], [Галямина, Образовательные стандарты..., 2018], [Галямина, Разработка примерных программ..., 2018].

Еще большим разнообразием обладают многочисленные работы европейских и российских специалистов по проблематике «Болонского процесса» и евроинтеграции образовательных стандартов и программ. Следует упомянуть и глобальные по охвату проблем ежегодные конференции, посвященные качеству и доступности образования, проводимые международным некоммерческим «Обществом компаративного и интернационального образования» (Comparative & International Education Society) в США. В этом году в конференции CIES 2019² в Сан-Франциско принимала участие достаточно представительная делегация российских специалистов – преподавателей НИУ ВШЭ, выступавших в секции, специально посвященной проблеме коррупции в Российской системе образования. Многие из европейских работ по «Болонскому процессу» были в свое время переведены и изданы в России. Этой же теме был посвящен цикл специализированных тематических научно-методических конференций УМО, организованных И.Г. Галяминой. И в настоящее время по инициативе И.Г. Галяминой каждый год продолжают проводиться специализированные конференции под эгидой ФУМО, посвященные проблемам управления качеством образования и внедрения новых поколений ФГОС, разработке и обсуждению актуальных образовательных компетенций, программ и стратегий развития образования. В текущем году такая конференция недавно была организована в Республике Крым в Судак и в Севастополе для обсуждения насущных проблем модернизации высшего и профессионального образования. Материалы этих международных и межвузовских конференций легли в основу издававшегося с 1998 г. ежегодника «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций», на базе которого в 2010 г. был основан наш журнал с первым названием «Вестник УМО». В прошлом, 2018 г., журнал был официально переименован с регистрацией ISSN 2618-8732 к новому названию «Вестник НМС» [Галямина, От редакции:..., 2018]. Таким образом с самого своего основания наш Вестник был ориентирован на решение задач организации обмена опытом и управления качеством современного образования в актуальном российском дискурсе и международном контексте.

Основная проблематика актуальных публикаций в журнале и основы редакционной политики «открытого доступа»

Редакция журнала «Вестник НМС» принимает к публикации оригинальные научные и методические статьи по трем рубрикам ГРНТИ: 14.00.00 «Народное образование. Педагогика»; 70.00.00 «Водное хозяйство»; 87.00.00 «Охрана окружающей среды. Экология человека». Основные разделы журнала включают: Общие вопросы управления образованием; Управление и контроль качества в сфере высшего и профессионального образования; Содержание и технологии преподавания; Научное обеспечение образовательного процесса; Из истории высшего и профессионального образования. Вся актуальная информация о выходных данных и

² Официальный сайт конференции CIES

общих сведениях о журнале, редакционной политике, миссии журнала и его индексации, порядке рецензирования рукописей, истории создания журнала и контактных данных редакции размещена на официальном сайте РГАУ-МСХА³.

Неизменной основой редакционной политики журнала является соблюдение общих гуманитарных принципов свободы научной информации в сфере образования, ее бесплатности и доступности для всех участников образовательного процесса – как обучающихся, так и обучающихся. Такая политика открытого доступа к научной информации сегодня лежит в русле наиболее прогрессивной общемировой тенденции расширения числа изданий и информационных ресурсов, название которой на английском «Open Access to Scientific and Technological Information». Издание «Вестника НМС» – это некоммерческий научный, методический и просветительский проект с предоставлением открытого доступа ко всем опубликованным в журнале статьям на платформе НЭБ РИНЦ (elibrary.ru). Это не только позволяет привлекать широкую аудиторию читателей, в том числе практикующих педагогов, студентов и других учащихся, но и обеспечивает популярность журнала у наших постоянных и новых авторов, в числе которых видные специалисты из большинства регионов России и ряда зарубежных стран, ученые и педагоги, от сельского учителя и до университетского профессора, а также руководители образовательных и научных организаций: заведующие кафедрами, деканы, проректоры, академики, редакторы и члены редколлегий ведущих научных журналов.

Важнейшим следствием проведения политики открытого доступа в реальной издательской практике стало существенное повышение требовательности редакции и авторского самоконтроля в обеспечении качества подаваемых в редакцию рукописей статей, соблюдения авторами принципов научной и педагогической этики. Кроме того, следует отметить, что такая информационная открытость проекта позволяет большому числу заинтересованных специалистов ознакомиться с новейшими актуальными статьями, что опосредованно способствует узнаваемости журнала и росту числа его цитирований. К примеру, по данным НЭБ РИНЦ число просмотров статей в журнале за прошлый год составило 2333, число загрузок 668, вероятность цитирования после прочтения 2,0% – такие относительно скромные показатели во многом были связаны с переименованием журнала. За 2017 г. показатели были существенно выше: 4104 просмотра, 893 загрузки, 4,2% вероятность цитирования. Двухлетний импакт-фактор за 2016 г. составил 0,373, а пятилетний за 2018 г. – 0,615. Средний индекс Хирша авторов в 2018 г. составил 4,7, а десятилетний индекс Хирша по журналу – 3.

О перспективности реализации политики открытого доступа в научных журналах говорит и тот факт, что издательство «Наука» РАН и ряд других академических издательств с прошлого года также начали выкладывать все статьи своих журналов в открытом доступе на платформе НЭБ РИНЦ. Так же поступают сегодня и многие российские журналы, вошедшие в последние годы в МБД Scopus и WoS.

Еще одним следствием лояльной и толерантной к различным мнениям редакционной политики стала публикация в журнале широкого спектра различных и порой противоречивых мнений о направлениях дальнейшей модернизации российского образования и его интеграции в мировой образовательный процесс. Это позволяет нашему журналу играть роль дискуссионной площадки для обсуждения актуальных проблем отечественной высшей школы и ее взаимосвязи со средним специальным и школьным образованием с одной стороны, а с

³ Страница журнала «Вестник НМС» на официальном сайте РГАУ-МСХА

другой – с научными, исследовательскими и проектными организациями, а также с реальным аграрным и промышленным производством.

Положительным итоговым результатом проводимой редакционной политики стало успешное прохождение нашим журналом второго этапа расширенной общественной экспертизы РИНЦ в 2017/2018 гг., что коллектив редакции воспринимает как подтверждение правильности изначально выбранной линии приложения усилий редколлегии, редсовета и всего коллектива авторов журнала. Подробнее об этом сказано в вышеупомянутых специальных статьях автора [Юрченко С.Г., В минувшем году..., 2018], а также И.Ю. Юрченко [Юрченко И.Ю. Показатели рейтинга..., 2018], который сам принимал участие в обоих этапах экспертизы, хотя из соображений научной этики и в целях предотвращения конфликта интересов не стал оценивать наш журнал. Таким образом можно считать опыт реализации на практике редакционной политики открытого доступа к научной и технологической (методической) информации в области педагогики высшей школы состоявшимся и достаточно успешным.

Заключение

Подводя итоги нашего краткого обзора важнейших проблем и тенденций развития современной науки и образования с точки зрения практики реализации проекта научного и методического журнала открытого доступа мы можем сделать некоторые общие выводы. Передовой опыт научно-образовательной деятельности в современных условиях третьей технологической революции как в мировом масштабе, так и в России, показывает актуальность внедрения и дальнейшего развития инновационных методов количественного анализа накопленных массивов метаданных публикаций и научной информации в международных и национальных базах данных. Однако неизбежно возникающие при этом проблемы, как технологического, так и методологического характера настоятельно требуют для своего успешного разрешения широкого и открытого обсуждения в рамках профессионального сообщества ученых и педагогов, которое возможно на платформе научных журналов открытого доступа и на крупных межвузовских и международных конференциях с обязательной публикацией их материалов в открытом доступе и широком освещении их работы в научных журналах. Именно современный научный журнал нового типа, реализующий политику открытого доступа, может стать наиболее эффективной информационной площадкой для дальнейшего развития инфокоммуникационных и интеграционных процессов междисциплинарного диалога и имплементации инновационных методов управления качеством научной и образовательной деятельности, структурного решения проблем модернизации системы образования.

Библиография

1. Алимова Н.К. Практические особенности подготовки журнала и документов для подачи в Перечень ВАК // Научная периодика: проблемы и решения. 2017. Том 7. № 3. С. 180-192. doi: 10.18334/nppir.7.3.38362
2. Алимова Н.К. Регистрация сетевого научного журнала в Роскомнадзоре // Научная периодика: проблемы и решения. 2016. Том 6. № 4. С. 187-194. doi: 10.18334/nppir.6.4.37137
3. Галямина И.Г. Алгоритм формирования оценочных средств для аттестации студентов // Вестник Учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2015. № 7 (7). С. 113-118.
4. Галямина И.Г. Образовательные стандарты как мера оценки качества образования // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2018. № 11 (11). С. 22-24.
5. Галямина И.Г. От редакции: Наш журнал получил ISSN и официально зарегистрировал новое название: «Вестник

- Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию» // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2018. № 12 (12). С. 5.
6. Галямина И.Г. Подходы к оценке качества образования // Вестник Учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2017. № 10 (10). С. 17-23.
 7. Галямина И.Г. Разработка практикоориентированного содержания образования // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2019. № 13 (13). С. 5-12.
 8. Галямина И.Г. Разработка примерных программ дисциплин для формирования содержания образования в соответствии с ФГОС 3++ // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2018. № 12 (12). С. 102-108.
 9. Галямина И.Г., Кипкеев М.У. Проверка выполнения требований к содержанию образования // Вестник Учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2016. № 9 (9). С. 97-101.
 10. Галямина И.Г., Козлов Д.В., Сычева Г.Н., Юрченко С.Г. О работе УМО по образованию в области природообустройства и водопользования // Вестник Учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2014. № 6 (6). С. 3-16.
 11. Свердлов Е.Д. Миражи цитируемости. Библиометрическая оценка значимости научных публикаций отдельных исследователей // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76. № 12. С. 1073-1085.
 12. Юрченко И.Ю. Вузовская наука и ее отражение в рецензируемых статьях в международных индексах цитирования как оценочное средство и конкурентное преимущество вуза // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2016. № 9 (9). С. 107-116.
 13. Юрченко И.Ю. Новейшая историография казачества: статистика и библиография научных публикаций в РИНЦ за 2018 г. // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2019. № 13 (13). С. 118-133.
 14. Юрченко И.Ю. Показатели рейтинга Science Index и общественная экспертиза в системе РИНЦ для отбора в RSCI Web of Science как инструменты контроля качества научных журналов // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2018. № 11 (11). С. 24-35.
 15. Юрченко И.Ю. Публикация статей студентов: наука или погоня за рейтингом? (на материале историографии казачества 2016-2017 гг.) // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2018. № 11 (11). С. 174-182.
 16. Юрченко И.Ю. Учет цитирований журнала в системе РИНЦ: проблема оценки качества цитирования в библиометрии на примере Вестника НМС // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2019. № 13 (13). С. 22-31.
 17. Юрченко С.Г. В минувшем году наш Вестник успешно прошел второй этап общественной экспертизы РИНЦ по отбору ведущих российских журналов для размещения на платформе Web of Science // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2018. № 11 (11). С. 5-14.
 18. Юрченко С.Г. Итоги работы по включению Вестника УМО в базу данных РИНЦ и обзор тематики опубликованных статей за прошедшие годы // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2016. № 9 (9). С. 34-47.
 19. Юрченко С.Г. Общие библиометрические показатели научного рецензируемого журнала в системе РИНЦ (на примере Вестника НМС) // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2019. № 13 (13). С. 16-21.
 20. Юрченко С.Г. Основные библиометрические показатели научного рецензируемого журнала в системе Science Index РИНЦ (на примере Вестника УМО) // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2018. № 11 (11). С. 47-59.
 21. Юрченко С.Г. Переименование научного журнала в РИНЦ и регистрация ISSN: вопросы преемственности в Вестнике НМС // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2018. № 12 (12). С. 6-17.
 22. Юрченко С.Г. Перспективы реализации инновационной концепции «Университет 3.0» и ее научно-методическое обеспечение на страницах Вестника НМС // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2017. № 10 (10). С. 5-13.
 23. Coughlin D., Campbell M., Jansen B. J. A Web Analytics Approach for Appraising Electronic Resources in Academic Libraries // Journal of the Association for Information Science and Technology. 2016. 67(3). P. 518-534.
 24. De Bellis N. Bibliometrics and citation analysis: from the Science citation index to cybermetrics // Scarecrow Press. 2009. 417. ISBN 0-8108-6713-3
 25. Hirsch J.E. An index to quantify an individual's scientific research output // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2005. Vol. 102. No. 46. P. 16569-16572. doi:10.1073/pnas.0507655102

A modern scientific and methodological open access journal: updating pedagogical experience and managing the quality of scientific and educational activities (the example of the Bulletin of the Scientific and Methodological Council on Natural Accessories and Water Use)

Svetlana G. Yurchenko

Professor, PhD in Technology,
Chief Scientific and Issuing Editor
of the Bulletin of the Scientific and Methodological
Council on Natural Accessories and Water Use,
Professor, Department of Agricultural Construction and Real Estate Expertise,
Institute of Land Reclamation, Water Management and Construction,
Russian Timiryazev State Agrarian University,
27550, 49, Timiryazevskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: iurchencko.sweta@yandex.ru

Abstract

The article presents the current experience in the implementation of the editorial policy of the scientific and methodological journal in the field of pedagogy of higher and secondary special education. The author sets the goal of summarizing the world's best practices for managing the quality of scientific publications in editorial practice and to acquaint readers with the latest development trends of peer-reviewed journals. The examples of the latest publications of leading domestic and Western scientists in reputable journals show the relevance of applying new methods and criteria for assessing the quality of scientific work. The place and role of the modern scientific journal with an open access in the process of modernization of the educational system and the introduction of new educational standards are shown. Examples are given of the most relevant editorial articles, orienting readers and authors of the journal in the context of introducing innovative research and educational technologies, new educational standards and programs. The author shows that the policy of information openness helps to improve the quality of scientific articles received by the editors, their popularity among readers and increase citation. Actual bibliometric indicators of the journal are given. The author of the article concludes about the new prospects for the development of a modern journal as an integration and discussion platform for an interdisciplinary dialogue in discussing innovative techniques and pressing problems of modernization educational systems.

For citation

Yurchenko S.G. (2019) Sovremennyyi nauchnyi i metodicheskii zhurnal otkrytogo dostupa: aktualizatsiya pedagogicheskogo opyta i upravlenie kachestvom nauchno-obrazovatel'noi deyatel'nosti (na primere «Vestnika NMS») [A modern scientific and methodological open access journal: updating pedagogical experience and managing the quality of scientific and educational activities (the example of the Bulletin of the Scientific and Methodological Council on Natural Accessories and Water Use)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 320-330. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.037

Keywords

Open Access Scientific Journal, international database, quality management, editorial policy, Open Access, Big Data, bibliometry, scientometrics, educational standards and programs.

References

1. Alimova N.K. (2017) Prakticheskie osobennosti podgotovki zhurnala i dokumentov dlya podachi v Perechen' VAK [Practical features of the preparation of the journal and documents for submission to the List of the Higher Attestation Commission]. *Nauchnaya periodika: problemy i resheniya* [Scientific periodicals: problems and solutions], 7, 3, pp. 180-192. doi: 10.18334/nppir.7.3.38362
2. Alimova N.K. (2016) Registratsiya setevogo nauchnogo zhurnala v Roskomnadzore [Registration of a network scientific journal in Roskomnadzor]. *Nauchnaya periodika: problemy i resheniya* [Scientific periodicals: problems and solutions], 6, 4, pp. 187-194. doi: 10.18334/nppir.6.4.37137
3. Coughlin D., Campbell M., Jansen B.J. (2016) A Web Analytics Approach for Appraising Electronic Resources in Academic Libraries. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(3), pp. 518-534.
4. De Bellis N. (2009) Bibliometrics and citation analysis: from the Science citation index to cybermetrics. *Scarecrow Press*, 417. ISBN 0-8108-6713-3
5. Galyamina I.G. (2015) Algoritm formirovaniya otsenochnykh sredstv dlya attestatsii studentov [Algorithm for the formation of assessment tools for certification of students]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 7 (7), pp. 113-118.
6. Galyamina I.G. (2018) Obrazovatel'nye standarty kak mera otsenki kachestva obrazovaniya [Educational standards as a measure of assessing the quality of education]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 11 (11), pp. 22-24.
7. Galyamina I.G. (2018) Ot redaktsii: Nash zhurnal poluchil ISSN i ofitsial'no zaregistririval novoe nazvanie: «Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu» [From the Editor: Our magazine received ISSN and officially registered a new name: Bulletin of the Scientific and Methodological Council for Environmental Management and Water Use]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 12 (12), p. 5.
8. Galyamina I.G. (2017) Podkhody k otsenke kachestva obrazovaniya [Approaches to assessing the quality of education]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 10 (10), pp. 17-23.
9. Galyamina I.G. (2019) Razrabotka praktikoorientirovannogo soderzhaniya obrazovaniya [Development of a practice-oriented educational content]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 13 (13), pp. 5-12.
10. Galyamina I.G. (2018) Razrabotka primernykh programm distsiplin dlya formirovaniya soderzhaniya obrazovaniya v sootvetstvii s FGOS 3++ [Development of sample programs of disciplines for the formation of educational content in accordance with SEF 3 ++]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 12 (12), pp. 102-108.
11. Galyamina I.G., Kipkeev M.U. (2016) Proverka vypolneniya trebovaniy k soderzhaniyu obrazovaniya [Verification of the fulfillment of requirements for the content of education]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 9 (9), pp. 97-101.
12. Galyamina I.G., Kozlov D.V., Sycheva G.N., Yurchenko S.G. (2014) O rabote UMO po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya [About the work of department on education in the field of environmental management and water use]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 6 (6), pp. 3-16.
13. Hirsch J.E. (2005) An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, 46, pp. 16569-16572. doi:10.1073/pnas.0507655102
14. Sverdlov E.D. (2006) Mirazhi tsitiruемости. Bibliometricheskaya otsenka znachimosti nauchnykh publikatsii otdel'nykh issledovatelei [Mirages of citation. Bibliometric assessment of the significance of scientific publications of individual researchers]. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk* [RAS Herald], 76, 12, pp. 1073-1085.
15. Yurchenko I.Yu. (2019) Noveishaya istoriografiya kazachestva: statistika i bibliografiya nauchnykh publikatsii v RINTs

- za 2018 g. [The latest historiography of the Cossacks: statistics and a bibliography of scientific publications for 2018]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 13 (13), pp. 118-133.
16. Yurchenko I.Yu. (2018) Pokazateli reitinga Science Index i obshchestvennaya ekspertiza v sisteme RINTs dlya otbora v RSCI Web of Science kak instrumenty kontrolya kachestva nauchnykh zhurnalov [Science Index rating indicators and public examination in the RSCI system for selection in the RSCI Web of Science as tools for monitoring the quality of scientific journals]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 11 (11), pp. 24-35.
17. Yurchenko I.Yu. (2018) Publikatsiya statei studentov: nauka ili pogonya za reitingom? (na materiale istoriografii kazachestva 2016-2017 gg.) [Publication of student articles: science or the pursuit of rating? (Based on material from the historiography of the Cossacks 2016-2017)]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 11 (11), pp. 174-182.
18. Yurchenko I.Yu. (2019) Uchet tsitirovaniy zhurnala v sisteme RINTs: problema otsenki kachestva tsitirovaniya v bibliometrii na primere Vestnika NMS [Accounting of journal citations in the RSCI system: the problem of assessing citation quality in bibliometry using the example of the Bulletin of the SMC]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 13 (13), pp. 22-31.
19. Yurchenko I.Yu. (2016) Vuzovskaya nauka i ee otazhenie v retsenziruemykh stat'yakh v mezhdunarodnykh indeksakh tsitirovaniya kak otsennochnoe sredstvo i konkurentnoe preimushchestvo vuza [University science and its reflection in peer-reviewed articles in international citation indices as an assessment tool and a competitive advantage of a university]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 9 (9), pp. 107-116.
20. Yurchenko S.G. (2016) Itogi raboty po vklyucheniyu Vestnika UMO v bazu dannykh RINTs i obzor tematiki opublikovannykh statei za proshedshie gody [The results of the work on including the Bulletin of department in the RSCI database and a review of the topics of published articles over the past years]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 9 (9), pp. 34-47.
21. Yurchenko S.G. (2019) Obshchie bibliometricheskie pokazateli nauchnogo retsenziruemogo zhurnala v sisteme RINTs (na primere Vestnika NMS) [General bibliometric indicators of a scientific peer-reviewed journal in the RSCI system (on the example of the Bulletin of the SMC)]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 13 (13), pp. 16-21.
22. Yurchenko S.G. (2018) Osnovnye bibliometricheskie pokazateli nauchnogo retsenziruemogo zhurnala v sisteme Science Index RINTs (na primere Vestnika UMO) [The main bibliometric indicators of a scientific peer-reviewed journal in the Science Index system of the Russian Science Citation Index]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 11 (11), pp. 47-59.
23. Yurchenko S.G. (2018) Pereimenovanie nauchnogo zhurnala v RINTs i registratsiya ISSN: voprosy preemstvennosti v Vestnike NMS [Renaming of a scientific journal in the RSCI and registration of ISSN: continuity issues in the Bulletin of the SMC]. *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroistvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council on environmental management and water use], 12 (12), pp. 6-17.
24. Yurchenko S.G. (2017) Perspektivy realizatsii innovatsionnoi kontseptsii «Universitet 3.0» i ee nauchno-metodicheskoe obespechenie na stranitsakh Vestnika NMS [Prospects for the implementation of the innovative concept of University 3.0 and its scientific and methodological support on the pages of the Bulletin of the SMC]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 10 (10), pp. 5-13.
25. Yurchenko S.G. (2018) V minuvshem godu nash Vestnik uspešno proshel vtoroi etap obshchestvennoi ekspertizy RINTs po otboru vedushchikh rossiiskikh zhurnalov dlya razmeshcheniya na platforme Web of Science [Last year, our Bulletin successfully passed the second stage of the RSCI public review of the selection of leading Russian magazines for publication on the Web of Science platform]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obrazovaniyu v oblasti prirodoobustroistva i vodopol'zovaniya* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Education in the field of environmental management and water use], 11 (11), pp. 5-14.

УДК 37.013**Принципы и критерии формирования изоморфности науки и образования****Новиков Алексей Валерьевич**

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент;
главный научный сотрудник
Научно-исследовательский институт ФСИН России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15а;
профессор кафедры уголовного права,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20а;
профессор кафедры гражданского права,
Российская таможенная академия,
140009, Российская Федерация, Люберцы, Комсомольский пр., 4;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Слабкая Диана Николаевна

Научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт ФСИН,
119991, Российская Федерация, Москва, ГСП-1, Житная ул., 14;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Аннотация

В свете перманентной реформы высшего образования интересы научной деятельности, как ни странно, отходят на второй план – переход на трехуровневую систему образования и внедрение бакалавриата как базовой ступени образования ориентирует высшую школу на необходимость подготовки, в первую очередь, практиков. Между тем, стандарты высшего образования требуют реализацию и «научных прорывов». Научная работа в стенах образовательной организации высшего образования осуществляется не только обучающимися (для них все же больше характерен «росчерк пера» и попытка осознать свою потенциальную принадлежность к научному миру), но и профессорско-преподавательским составом, в настоящем – педагогическим работником. Настоящая статья посвящена вопросам взаимодействия образовательных организаций высшего образования и научных организаций. Рассмотрены проблемы, сопровождающие практическую деятельность педагогических работников высшей школы. Проанализирована нормативно-правовая база, регламентирующая образовательную и научно-исследовательскую деятельности в высшей школе. Предложены пути взаимодействия науки и образования по повышению конкурентоспособности результатов научной деятельности и решение ряда проблем, связанных с оценкой критериев конкурентоспособности научной деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Принципы и критерии формирования изоморфности науки и образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 331-338. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.038

Ключевые слова

Научная организация, научная школа, образовательная организация высшего образования, изоморфность образования и науки, обучающийся, педагогический работник.

Введение

В свете перманентной реформы высшего образования интересы научной деятельности, как ни странно, отходят на второй план – переход на трехуровневую систему образования и внедрение бакалавриата как базовой ступени образования ориентирует высшую школу на необходимость подготовки, в первую очередь, практиков.

Между тем, стандарты высшего образования требуют реализацию и «научных прорывов». Научная работа в стенах образовательной организации высшего образования (далее ОО ВО) осуществляется не только обучающимися (для них все же больше характерен «росчерк пера» и попытка осознать свою потенциальную принадлежность к научному миру), но и профессорско-преподавательским составом, в настоящем – педагогическим работником.

Основная часть

Моделирование научной деятельности в ОО ВО в аспекте педагогики задача сложная. В первую очередь, сложность эта проявляется в выборе темы научного исследования, попытке определить перспективы своей работы. В период обучения, обучающимся в выборе темы помогает научный руководитель, осведомленный о мейнстриме преподаваемой дисциплины, об актуальных проблемах, а значит, выполняющий очень важную функцию при постановке задач исследования ученика. Однако уже состоявшийся научный сотрудник выбор темы исследования осуществляет иным образом – контактируя с коллегами, вступая в научные дискуссии или, что случается реже, продолжая и развивая тему своего диссертационного исследования. В итоге мы получаем модель, при которой наука остается интересна только ради самой науки, ее прикладное значение, а значит, социальная польза, нивелируется. В большей степени замкнутости и отсутствию прикладного характера подвержены гуманитарные дисциплины, нежели естественнонаучные. Отсюда возникает вторая задача, повсеместно применяемая в управлении, в том числе, и в организации образовательного процесса – самоокупаемость научного процесса. Любой сознательный и самостоятельный человек, реализуя свои потребности, стремится осуществлять ту или иную деятельность максимально эффективно, что означает, в том числе, что он стремится получать максимальную выгоду от дела, заниматься которым ему нравится. Внешне идеальная модель, искомая в среде научных работников – заниматься любимым делом и получать за это достойную оплату.

В ситуации высшей школы эта модель слишком идеальна, на практике силы ученого будут расходоваться на преподавание, административную работу, работу по составлению бюрократической, как правило отчетной документации, создание и актуализацию рабочих программ, учебных планов, внеаудиторную работу с обучающимися (в т.ч. аспирантами, адъюнктами и т.д.)

Так что в старой доброй фразе о том, что работа преподавателя просто идеальна, связана с просвещением темных дремучих голов светом знаний, а ее единственный минус состоит в том, что 1 сентября все же наступает, кроится глубокий саркастический смысл.

На нормативном уровне законодателем предприняты ничтожно малые попытки администрирования научной деятельности в ОО ВО, утверждены стандарты и правила для аспирантуры, работы диссертационных советов, но не предпринята попытка создать рабочую модель такой научной деятельности в рамках образовательного учреждения. Федеральным законом от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в качестве обязательного условия определена интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности в высшей школе. Статьей 72 Закона об образовании определено, что целями интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании являются кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности.

Формы такой интеграции определены законодателем в виде открытого перечня¹, и каждый субъект образовательного процесса совмещение образовательной и научно-исследовательской деятельности может осуществлять на свой лад, не ограничивая применение установленных императивов.

Совмещение образовательной и научной деятельности в рамках одного процесса представляется правильным, т.к. интеграция развивающего (проблемного) обучения связана с процессом собственной активности обучаемого, направленной на изучение окружающего мира и его самого. Активные методы обучения и научной деятельности в практике их применения сводятся к следующему:

- самостоятельная и активная роль обучающегося;
- научный руководитель выступает координатором проекта;
- в ходе работы осуществляется совместное проектирование деятельности и самостоятельное создание нового продукта (изобретения, промышленной модели, производственного образца, научного труда, в т.ч. диссертации и т.д.).

Значимость и ценность научных исследований проявляется в практическом и теоретическом аспектах. Так, практический смысл научного исследования заключается в возможности апробации результатов в конкретной сфере жизни, теоретическая сторона выражена в значимости самого исследования исключительно в доктринальном смысле. В современной действительности политика государства не приветствует исключительную теоретическую ценность исследования, т.к. зачастую для проведения крупных исследований образовательные и научные организации выполняют сугубо прикладной заказ на научно-исследовательские и

¹ Частью 2 ст. 72 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» приведены следующие примеры:

- 1) проведение, научных исследований и экспериментальных разработок за счет грантов или иных источников финансового обеспечения;
- 2) привлечение сторонних научных сотрудников на договорной основе для участия в образовательной и (или) научной (научно-исследовательской) деятельности;
- 3) осуществление ОО ВО и научно-исследовательскими организациями совместных научно-образовательных проектов, научных исследований и экспериментальных разработок, а также иных совместных мероприятий;
- 4) создание лабораторий, осуществляющих научную (научно-исследовательскую) и (или) научно-техническую деятельность;
- 5) создание кафедр, осуществляющих образовательную деятельность.

опытно-конструкторские работы.

В современных условиях главными источниками конкурентоспособности ОО ВО становятся не только используемые прогрессивные образовательные технологии и генерируемые научные идеи, но и внедрение результатов интеллектуальной деятельности. Конкурентоспособность университетов все в большей степени зависит от их способности совмещать образовательный процесс с практикой освоения и внедрения передовых технологий, техники, управленческих инноваций, генерирования знаний и превращения их в капитал.

Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, предусматривает, что в целях создания инфраструктуры, обеспечивающей условия для обучения и подготовки кадров для современных потребностей, важнейшими задачами являются создание инфраструктуры, обеспечивающей доступность образования независимо от места проживания обучающихся, подготовка и закрепление в образовании и в науке научно-педагогических кадров, а также повышение конкурентоспособности российского образования. В вышепоименованной Программе эти задачи имеют целевое назначение, органично дополняющее мероприятия, предусмотренные по каждой из задач и логично продолжающие ранее начатое развитие инфраструктуры. Концепция также учитывает направления реализации Программы, ориентированные: на повышение конкурентоспособности образовательных организаций и системы образования в целом, в том числе международной; на необходимость обновления кадрового потенциала педагогических работников и административного состава ОО ВО; на обеспечение реализации индивидуальных траекторий, обучающихся и т.д.

Отличительная особенность Концепции состоит в том, что в ней не дублируется федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы в ее типовых направлениях реализации на основе существующих законодательных и иных нормативных правовых актов, а предполагается их обновление и развитие на основе поиска новых моделей, механизмов, инструментов и технологий в сфере образования, перспективных разработок по наиболее важным направлениям модернизации, позволяющим достичь наибольшего эффекта и повысить доступность, качество и конкурентоспособность российского образования на мировом уровне.

Таким образом, реализуя научную деятельность, образовательные организации высшего образования должны быть конкурентоспособными, научные школы, исследовательская деятельность, вся образовательная деятельность должны быть направлены на придание особой значимости ОО ВО. Такой вес ОО ВО может придать его ведомственное подчинение, что предопределяет востребованность выпускников образовательной организации в кадровом аппарате государственного органа (ведомства), знаковая научная школа, реализующая свои исследования не только на территории Российской Федерации, но и за ее пределами.

Основными общими векторами взаимодействия науки и образования по повышению конкурентоспособности результатов научной деятельности являются:

- установление качественно новой взаимосвязи образования, науки и промышленности, развитие системы эффективного взаимодействия ОО ВО с ведущими отечественными и зарубежными научно-образовательными организациями и высокотехнологичными компаниями;

- развитие и совершенствование российской модели системы образования и выполнения научных исследований, обеспечивающей высокое качество подготовки всесторонне развитых, высококвалифицированных и глобально конкурентоспособных специалистов;

-опережающая подготовка научно-технических кадров, обладающих компетенциями мирового уровня на основе интеграции образовательного процесса с исследованиями и разработками по приоритетным направлениям развития ОО ВО с целью обеспечения конкурентоспособности с ведущими научно-исследовательскими центрами и в интересах высокотехнологичных отраслей национальной экономики;

-создание, применение и распространение мультидисциплинарных знаний и над отраслевыми наукоемкими технологиями мирового уровня;

-обеспечение престижности российского образования, концентрация в ОО ВО конкурентоспособные научны-педагогические кадры, включая лучших молодых ученых и специалистов, путем создания привлекательной научно-образовательной и предпринимательской среды.

Однако, все вышеуказанное не представляет ценности без создания действенной модели научной деятельности, без определения принципов и критериев формирования науки, образования и государства в лице его различных ведомственных структур.

Основываясь на исследованиях автора [Новиков, 2008], посвященных методу проектного моделирования, по характеру строения педагогической деятельности и структуре подготовки субъекта к выполнению установленных ОО ВО функции, возможно выделить функциональную модель научной деятельности в ОО ВО. В основе такой функциональной модели будут:

- цели исследования (стратегия);
- установка задач (тактика);
- пути и методы разрешения установленных задач;
- модели достижения цели и решения задач;
- анализ модели разрешения цели и установленных задач;
- апробация модели решения;
- реализация модели решения [Зилева, Градусова, 2012].

В современной педагогической науке выделяются следующие принципы научной деятельности:

Принцип профессионального погружения, требующий ознакомление исследователя с практической составляющей его темы, и апробацию прикладного исследования в конкретной среде.

Принцип продуктивности, заключающийся в конечной пользе научного исследования.

Принцип обсуждаемости, предполагающий дискуссию при осуществлении исследования, т.е. обсуждение результатов творческой деятельности как с научным руководителем, так и в рамках симпозиумов, конференций, семинаров, круглых столов.

Принцип преемственного подхода (принцип последовательности), связанный с выполнением исследования в рамках отдельных его этапов, а также в рамках иных, более крупных исследований, когда текущая работа является лишь составляющей частью труда ученого или группы исследователей (работа в контексте прогресса научной школы, иными словами).

Принцип самореализации основан на личностном вкладе автора в развиваемую им концепцию и в реализации творческого потенциала исследователя в своей деятельности.

Критерии эффективности и конкурентоспособности научной деятельности видятся нам в возможности применения результатов научного исследования, что не означает возведение в абсолют значимости только сугубо практикоориентированных НИР и НИОКР в сфере естествознания. Не должны умиляться достижения научной школы гуманитарного профиля -

известно, что гуманитарные исследования имеют меньшую практическую ценность в виду затруднительности их повсеместной апробации и сложности систематического извлечения прибыли, но при этом, скажем, никто не ставит под сомнение высочайший уровень научного мастерства Зигмунда Фрейда, Карла Маркса, А.С Макаренко. Кроме того, любая наука основана на фундаментальных исследованиях – исключите их из образовательного процесса и станет абсолютно невозможным проведение частных исследований. Конкурентоспособность и эффективность научной деятельности на прямую зависима от фундаментальных исследований.

В качестве единственного критерия эффективности научной деятельности нельзя определять оценку значимости исследования в виду сложности оценки масштабности и качества исследования в теоретической сфере. Порой отметить ценность вклада исследователя представляется возможным лишь постфактум, после формирования научной школы на базе исследования, или в результате иного признания обоснованности позиций ученого.

Заключение

Таким образом, мы пришли к необходимости решения ряда проблем, связанных с оценкой критериев конкурентоспособности научной деятельности. Универсального механизма оценивания, разработать практически не представляется возможным, однако в свете настоящей действительности необходимо последовательно и повсеместно реализовывать следующие программные мероприятия, которые позволят развивать отечественную науку в образовательных организациях высшего образования:

В своих взаимоотношениях с государством и ведомственными структурами ОО ВО должны выступать основными исполнителями заказов на НР и НИОКР – развитие грантовой системы финансирования исследования значимых областей позволит улучшить не только материальное положение исследователей, но и сделать научную деятельность более престижной, уравнивать конкурентоспособность отечественных ученых и иностранных.

Дополнительной грантовой поддержке как со стороны частных заказчиков, так и со стороны бюджета, должны быть удостоены гуманитарные ОО ВО. Безусловно, при обеспечении исследований денежными средствами, включенными в грант, финансироваться будет прикладная деятельность, результаты которой необходимы для внедрения в практику.

Научные школы ОО ВО или объединения исследователей при реализации своих научных интересов не должны ограничивать доступ обучающихся, к работе над проектом. Вовлечение учеников позволяет формировать научные школы, реализовывать преемственность, а также способствует проявлению научного интереса в образовательной среде.

Заказчикам исследований стоит обратить внимание на объединение в работе над одним проектом исследователей, относящихся к разным ОО ВО и научным организациям – такой обмен опытом и изоморфность в работе над конкретным проектом, исключительно позитивно.

Осознавая значимость фундаментального научного исследования, но незаинтересованность в нем способных на финансирование структур, исследователям должно быть обеспечено необходимое достойное обеспечение, в рамках работы в ОО ВО, как гарантированное и не зависящее от «самоокупаемости» его работы.

В своей деятельности, как было вышепоименовано в начале настоящей работы, исследователь связан бюрократическими проявлениями – каждый преподаватель не только и не столько ведет занятия, сколько оформляет и многократно переделывает рабочие программы, практикумы, учебно-методические комплексы и т.д. Конечно, не редко такие сложности

связаны с неудовлетворительной работой администрации ОО ВО, однако «бумажное оформление» научной и педагогической деятельности в любом случае отнимает значительное количество времени. Так что представляется целесообразным ограничение объема «бумажной работы» для профессорско-преподавательского состава ОО ВО.

Библиография

1. Бирюкова Н.Б., Новиков А.В. Информатизация процесса профессиональной подготовки специалистов в сфере экономической безопасности Российской Федерации. М., 2008. 351 с.
2. Зилева В.В., Градусова Т.К. Подготовка студентов к проектированию своей творческой деятельности. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2012. 188 с.
3. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
4. Новиков А.В. Информатизация юридического образования в вузовской системе профессиональной подготовки будущих студентов в сфере экономической безопасности: дис... д-ра. пед. наук. Курск, 2008. 383 с.
5. Новиков А.В. Научно-педагогические подходы к оценке дидактической эффективности процесса обучения в образовательных организациях высшего образования федеральной службы исполнения наказаний российской федерации // Юридическое образование и наука. 2013. № 4. С. 3-4.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).

Principles and criteria of formation of isomorphism of science and education

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law,
Associate Professor of Law, Chief Scientific Officer,
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
125130, 15a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor the Criminal Law Department,
Astrakhan State University,
4140546, 20a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
Professor of the Civil Law Department,
Russian Customs Academy,
140009, 4, Komsomol'skii ave., Lyubertsy, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Diana N. Slabkaya

Scientific Officer,
Scientific-Research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia,
119991, 14, Zhitnaya str., GSP-1, Moscow, Russian Federation;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Abstract

In the light of the permanent reform of higher education, the interests of scientific activity, oddly enough, fade into the background: the transition to a three-tier system of education and the introduction of undergraduate education as the basic level of education orientates higher education

to the need for training, primarily practitioners. Meanwhile, higher education standards require the implementation of “scientific breakthroughs”. Scientific work within the walls of the educational organization of higher education is carried out not only by students (they are still more characterized by a “stroke of a pen” and an attempt to realize their potential belonging to the scientific world), but also by the teaching staff, in the present, by the teaching staff. This article is devoted to the interaction of educational institutions of higher education and scientific organizations. The problems accompanying the practical activities of teachers of higher education are considered. The legal framework governing the educational and research activities in higher education is analyzed. Ways of interaction between science and education to increase the competitiveness of the results of scientific activity and the solution of a number of problems associated with the assessment of the criteria for the competitiveness of scientific activity are proposed.

For citation

Novikov A.V., Slabkaya D.N. (2019) Printsipy i kriterii formirovaniya izomorfnosti nauki i obrazovaniya [Principles and criteria of formation of isomorphism of science and education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 331-338. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.038

Keywords

Scientific organization, scientific school, educational organization of higher education, isomorphism of education and science, student, teacher.

References

1. Biryukova N.B., Novikov A.V. (2008) *Informatizatsiya protsessa professional'noi podgotovki spetsialistov v sfere ekonomicheskoi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii* [Informatization of the process of training specialists in the field of economic security of the Russian Federation]. Moscow.
2. *Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya)* [Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 No. 273-ФЗ (latest revision)].
3. *Kontseptsiya federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody, utverzhdannaya rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765-r* [The concept of the federal target program for the development of education for 2016-2020, approved by order of the Government of the Russian Federation of December 29, 2014 No. 2765-p].
4. Novikov A.V. (2008) *Informatizatsiya yuridicheskogo obrazovaniya v vuzovskoi sisteme professional'noi podgotovki budushchikh studentov v sfere ekonomicheskoi bezopasnosti. Doct. Dis.* [Informatization of legal education in the university system of vocational training of future students in the field of economic security. Doct. Dis.]. Kursk.
5. Novikov A.V. (2013) *Nauchno-pedagogicheskie podkhody k otsenke didakticheskoi effektivnosti protsessa obucheniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya federal'noi sluzhby ispolneniya nakazanii rossiiskoi federatsii* [Scientific and pedagogical approaches to assessing the didactic effectiveness of the learning process in educational institutions of higher education of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation]. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka* [Legal Education and Science], 4, pp. 3-4.
6. Zileva V.V., Gradusova T.K. (2012) *Podgotovka studentov k proektirovaniyu svoei tvorcheskoi deyatel'nosti* [Preparing students for the design of their creative activities]. Saarbrücken: LAP LAMBERT.

УДК 811.300 13.00.02**Дидактические основы использования инфографики в преподавании русского языка как иностранного в техническом вузе****Тищенко Наталия Геннадьевна**

Кандидат педагогических наук,
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет,
190005, Российская Федерация, Санкт-Петербург,
2-я Красноармейская ул., 4;
e-mail: sontis@mail.ru

Аннотация

В современном информационном обществе в результате взаимодействия «человек-информационная среда» клиповое мышление становится основной формой восприятия мира. Это должно учитываться в образовательной практике, в том числе в методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. Особая роль в клиповом мышлении принадлежит опоре на визуальную информацию, которая дает возможность потреблять готовые образы вместо вербальных стимулов для анализа, осознания и выводов. Инфографика, являясь одним из насыщенных информацией видом визуальных креолизованных текстов, может служить отличным материалом для обучения иностранным языкам. Инфографику отличает понятность темы при сочетании разных знаковых и образных символов: рисунков, фотографий, картинок, цифр, схем, графиков, вербальной информации. Многомерность инфографической картинки настраивает обучающегося на быстроту реакции при восприятии информации, что соответствует тенденции клипового сознания в плане как многозадачности, так и реактивности при усвоении нового материала. Информация, передаваемая с помощью инфографики, уже структурирована, систематизирована, минимизирована и представлена в форме ключевых понятий. В статье даны примеры типов заданий с использованием инфографики при обучении русскому языку как иностранному.

Для цитирования в научных исследованиях

Тищенко Н.Г. Дидактические основы использования инфографики в преподавании русского языка как иностранного в техническом вузе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 339-346. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.039

Ключевые слова

Инфографика, принцип наглядности, визуальность, клиповое сознание, методика преподавания РКИ.

Введение

Современное информационное общество, характеризующееся огромными объемами информации, создающее все новые и новые информационные технологии и пространства, влияет на все стороны жизни, в том числе на образование, ментальность, когнитивную сферу личности. Нынешнее поколение молодых людей особенно подвержено влиянию новых условий, что естественно сказывается на восприятии действительности. В результате взаимодействия «человек-информационная среда» появляется новый тип мышления. Это явление получило название клипового мышления (клиповое сознание, клиповая культура, в переводе с англ. «clip» – «отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка». («Большой толковый словарь русского языка» отсылает «клип» к статье «видеоклип» - короткометражный видеофильм).

Основная часть

Внимание к клиповому сознанию в исследованиях А. Моля, Э. Тоффлера, М. Маклюэна и др. отмечалось еще во второй половине двадцатого века. А. Моль писал о том, что современный человек пассивно воспринимает множество информации в виде отрывочных сведений: «В этой непрерывной, беспорядочной, избыточной, случайной информации воплощена суть *мозаичной культуры*: захлестывая нас избытком случайных впечатлений от множества самых различных событий, она вынуждает нас *оставаться на поверхности вещей*, ни во что не углубляясь (в противоположность гуманитарной культуре прошлого, которая предлагала *иерархию* знаний, основанную на идее обобщающих понятий и концепций)» [Моль, 2008].

Впервые термин «клип-культура» употребил Э. Тоффлер, который подчеркивал, что клиповое сознание – закономерная реакция на изменение условий общественной жизни и информационного поля: «Люди Третьей волны, напротив, чувствуют себя неплохо под бомбардировкой блицев: полутораминутный клип с новостями, полуминутный рекламный ролик, фрагмент песни или стихотворения, заголовок, мультик, коллаж, кусочек новостей, компьютерная графика» [Тоффлер, 2004].

М. Маклюэн в 1988 говорил о «многомерном восприятии мира» в результате появления электронных средств массовой коммуникации. «Трудно привести более яркий пример такого самообмана, чем современное восприятие телевидения как разновидности кино, т.е. механического способа обработки опыта, основанного на операции воспроизводимости. Между тем всего через несколько десятков лет будет легко описать революцию в человеческом восприятии и в мотивационной сфере, вызванную созерцанием мозаического кружева телевизионной картинки» [Маклюэн, 2003].

Обладатель клипового мышления воспринимает мир как разрозненные события и факты, мозаичные картинки, которые не подвергаются критическому анализу и не соединяются в единое целое. Это – «привычка воспринимать мир посредством короткого, яркого, предельно артикулированного посыла, воплощенного в форме или видеоклипа, или теленовости, или в любом другом виде» [Азаренок, 2009]. «Основными характеристиками клипового мышления являются: конкретность мышления; фрагментарность (отсутствие целостного восприятия); ориентация на понятия меньшей степени общности; алогичность; лабильность» [Семеновских, 2014].

Основным, негативным для интеллектуального развития, свойством нелинейного клипового сознания исследователи называют неспособность последовательного восприятия текстов,

неумение выстраивать единство дискурса, структурировать и анализировать. Таким образом, вместо воспитания культуры чувств и воображения при восприятии дискурса во всем его многообразии, обладатель клипового мышления ограничивается потреблением образов. «При всей безусловной привлекательности силы и остроты восприятия, даруемых органами чувств, речь остается единственным средством перевода действия в знаковую структуру, которая служит средством планирования последовательности действий в отсутствие зрительного контакта с орудием или объектом, что является отличительным признаком сознательной человеческой деятельности» [Зверев, Чекмарева, Тищенко, 2017]. Только в речи происходит *осмысленное* восприятие. Клиповое мышление выступает как результат беспомощности выразить свои чувства в дискурсе. В этом смысле характерно и современное всеобщее увлечение фотографией, в том числе самофотографированием – «селфи» как средством выразить себя в образе.

Таким образом, выделились негативные стороны «клиповизации» сознания, порождающие падение интереса к линейному тексту, к дискурсу в целом, в том числе к художественной литературе (причем, уже в школе вместо обращения к полному тексту художественных произведений выдающихся авторов, происходит знакомство с короткими переложениями, художественными фильмами, презентациями и пр.). Все это ведет к поверхностному восприятию целых пластов мировой культуры, а следовательно, и падению общей культуры, переосмыслению традиционных норм и принципов морали, нравственности, семейных и других общественных ценностей. «Носители клипового сознания вместе с ограничением способности и потребности в нормальной речевой деятельности теряют самые человеческие черты: способность к самоорганизации, перспективному планированию, проявлению волевого усилия для достижения целей деятельности» [там же].

Решению проблем клиповизации в образовательной сфере посвящено множество исследований. При этом не всегда отмечается, что современные методы оценивания и контроля усвоения знаний в виде тестовых заданий, в том числе и глобальные ЕГЭ и ОГЭ, усугубляют эти проблемы: вместо общего понимания смысла произведения, причин и последствий поступков героев, замысла авторов, колорита эпохи, осознания исторических и социальных обстоятельств, причинно-следственных связей и т.д., в процессе так называемой подготовки, а точнее «натаскивания» внимание рассредоточивается на детали, зачастую не значимые для общего смысла произведения, системные знания растаскиваются на отдельные фрагменты, соответствующие тестовым заданиям. Отсюда неумение искать и выстраивать логические связи в линейном дискурсе, неспособность восприятия длинных текстов, отсутствие способности постигать целое как систему и вычленять заданное, находить необходимую информацию, обобщать, анализировать, сравнивать.

В 21 веке возникло мнение, что клиповое сознание – признак не деградации, а напротив – успешной адаптации современного общества к условиям информационного бума, приспособление к погружению в технологии цифровизации, новым способам поиска и обработки информации, новым способам коммуникации, глобальным и частным сетевым коммуникациям. Как позитивные свойства клипового сознания выделяются: умение воспринимать целостную картину как образ, быстро реагировать на меняющиеся обстоятельства, принимать не единственное решение, а варианты решений, «многозадачность», навык быстрого переключения между фрагментами информации и т.д. Так например, считается, что наделенные клиповым мышлением люди быстрее реагируют на любые стимулы, клиповое сознание является механизмом адаптации и защищает мозг от информационной перегрузки,

позволяет принимать мгновенное решение в ситуации неполноты информации.

Итак, можно сколько угодно говорить о недостатках и достоинствах нелинейного/клипового мышления, но факт его наличия и распространения, особенно среди молодежи, делает необходимым учитывать это явление в педагогике и методике преподавания разных дисциплин на разных этапах обучения.

Особая роль при клиповом мышлении принадлежит опоре на визуальную информацию, которая дает возможность потреблять готовые образы вместо вербальных стимулов для анализа, осознания и выводов. Поскольку в основе клипового сознания лежит визуальное или образное восприятие информации, целесообразно обратиться к наглядности обучения как дидактическому принципу, который широко используется в методике обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному при решении разных методических задач: для семантизации лексики, запоминания, логического осмысления понятий и явлений, систематизации грамматических структур, а также для стимулирования высказывания. При этом зрительная опора облегчает функционирование психолингвистических процессов порождения речи, так как она позволяет сосредоточить основное внимание не на содержании, а на форме высказывания. В качестве средств наглядности в учебном процессе и в учебных материалах используются картинки, плакаты, схемы, диаграммы, слайды, фотографии, рисунки, видеоролики, фильмы, мультипликация и т.д. Все это позволяет интенсифицировать процесс обучения, сократив время на перевод, объяснение и домысливание информации.

Но наглядность и визуальность – разные понятия. Если наглядность как зрительная опора способствует целостному восприятию объекта (картинка, фильм), то визуальность – это наглядный образ свернутого содержания. В этом случае меняется картина методической направленности наглядного и визуального образа. Если наглядность является опорой для высказывания, семантизации, понимания и т.д., то визуальность является активной формой: как средством и способом обучения, так и содержательным материалом, контентом обучения.

В методике преподавания языков в настоящее время большую популярность получает распространение инфографики [Вульфович, 2016]. Инфографика – презентация информации в визуальной форме, представляющая собой многоплановый слайд, выполненный в технике графического дизайна. «Инфографика – продукт графического дизайна, содержащего набор графических и текстовых элементов и связей между ними» [Соколова, 2016].

Используется там, где сложную информацию необходимо представить четко и быстро. Роль инфографики в преподавании различных предметов неоспорима, поскольку основная ее цель – быстро и эффективно для восприятия донести информацию на определенную тему.

Инфографика как поликодовая структура сочетает различные знаковые, графические и образные символы, объединенные тематически. В инфографике можно визуализировать числовые сравнения, статистические данные, временные линии. Красочное и креативное представление информации, эффективный дизайн, эмоциональность образов привлекают внимание и являются мотивирующим фактором для обработки информации и ее осмысления. Инфографика, учитывая все эти свойства, может вызывать положительные эмоции, следовательно, возбуждать интерес к изучаемому предмету. Многомерность инфографической картинки настраивает обучающегося на быстроту реакции при восприятии информации, что соответствует свойству клипового сознания в плане реактивности усвоения нового. Кроме того, информация, передаваемая с помощью инфографики, уже структурирована, систематизирована, минимизирована и представлена в форме ключевых понятий.

Использование инфографики в учебном процессе решает две задачи: оно направлено не

только на обучение собственно предметам, в том числе русскому языку как иностранному, но и на владение информационно-коммуникационными технологиями, на формирование ИКТ-компетентности. Особенно важно применение инфографики при обучении РКИ в техническом вузе.

Таким образом, привлечение инфографики в качестве одного из средств оптимизации обучения русскому языку как иностранному отвечает задачам реализации принципа наглядности и позволяет благодаря сочетанию вербальной и образной информации интенсифицировать учебный процесс. Элементы инфографики служат опорой для построения устных высказываний, поэтому обеспечивают более быстрый переход к свободному говорению. Инфографика мотивирует обучающихся на активную работу и творчество, может служить стимулом для дискуссии, беседы, групповой работы, диалогов и других видов коммуникативной активности, поскольку отражает естественную смысловую ситуацию, являясь одновременно источником информации. Все это позволяет учащимся воспринимать инфографический текст как рационально, так и эмоционально, способствуя повышению интереса, а следовательно, мотивации обучения. Несмотря на явные преимущества инфографики как инновационной педагогической техники, ее включение в учебники и учебные материалы при обучении русскому языку как иностранному – явление довольно редкое, в отличие, например, от учебников по английскому языку для иностранцев издательств «Macmillan» или «Cambridge University Press».

«При использовании инфографики необходимо не только отбирать содержание, но и структурировать учебную информацию для клиповой презентации, сочетая многомерность с четкостью, что способствует доступной презентации больших объемов учебной информации» [Шашок, 2017]. Особый интерес использования на занятиях по РКИ представляет собой инфографика, связанная со страноведческой тематикой.

Формы заданий с применением инфографики многообразны:

- семантизация лексики;
- актуализация уже изученной лексики;
- визуальная опора для чтения и аудирования текстов;
- стимул для высказывания, диалога, дискуссии;
- стимул для письменных работ: эссе, рефератов, аналитических обзоров, исследовательских и творческих работ и т.п.

Типы заданий:

- проанализировать информацию;
- определить новизну информации;
- на основе анализа подтвердить или опровергнуть информацию;
- дополнить инфографику информацией из изучаемых текстов;
- изложить информацию в системном и последовательном виде как тезисы, конспект и эссе по теме;
- определить и выписать ключевые слова по теме;
- и более сложные задачи – создавать собственную инфографику для семантизации лексики или понятия, основанную на определенном тексте, определенной теме, фактах.

Такого рода задания способствуют формированию системного осознания заданной проблемы и развитию творческих способностей. Самостоятельная работа по созданию инфографики, проводимая как индивидуально, так и в команде, способствует развитию компетенции находить и структурировать информацию.

Для подтверждения целесообразности включения в учебный процесс инфографики был проведен экспресс-эксперимент. Занятия проводились с иностранными студентами по специальности «архитектура». В эксперименте участвовали две группы. Первой группе предлагались тексты по истории архитектуры, наглядными материалами служили только фотографии соответствующих архитектурных памятников. Для второй группы были изготовлены слайды с инфографической информацией, соответствующей текстовой. Студенты обеих групп получили задание сделать обзор архитектурных особенностей заданных объектов. Терминология и новая лексика предлагалась списком для самостоятельной семантизации с помощью контекста и словарей. Студенты второй (экспериментальной) группы в 1,5 раза быстрее справились с заданием, реже обращались к словарю, употребили большее количество новых слов. Все студенты изъявили желание продолжать практику применения инфографических материалов в учебном процессе и самостоятельно осваивать инфографический дизайн.

В Интернете существует множество ресурсов, которые обучают или помогают создавать инфографику. Приводим ссылку на один из бесплатных сайтов: <https://infogra.ru/infographics/14-servisov-dlya-sozdaniya-infografiki>. В конструкторе Canva (Canva Infographic Maker) предусмотрен онлайн-редактор для построения инфографики: в коллекции дизайнерских элементов находятся бесплатные шаблоны и макеты, с которыми легко экспериментировать, создавая инфографические тексты. Можно использовать также Piktochart, Venngage, Vizualize и Infogram.

Заключение

Таким образом, использование инфографики при обучении русскому языку как иностранному полностью отвечает задачам формирования коммуникативной компетенции в условиях клиповизации.

Библиография

1. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека. М., 2009. Т. 5. С. 111.
2. Вульфович Е.В. Применение инфографики при обучении иностранному языку // Сборник научных трудов «Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков». М., 2016. С. 63-74.
3. Зверев С.Э., Чекмарева Н.Н., Тищенко Н.Г. Методологические основы дискурсивной педагогики // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. 2017. С. 322-329.
4. Маклюэн М. Сотворение человека печатной культуры. К.: Ника-Центр, 2003. С. 187.
5. Моль А. Социодинамика культуры. М.: ЛКИ, 2008. С. 297.
6. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Науковедение. 2014. № 5(24). URL: <http://naukouedenie.ru>
7. Соколова Ю.В. Инфографика как продукт графического дизайна: проблемы определения понятия // Культурологические чтения 2016: Материалы международных научно-практических конференций. Екатеринбург, 2016. С. 254-261.
8. Тищенко Н.Г., Чекмарева Н.Н. Использование инфографики в образовательных целях // Молодежь в современном мире: проблемы и перспективы. Уфа, 2019. С. 122-127.
9. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. С. 119.
10. Шашок Л.А. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках по русскому языку как иностранному в военном вузе // Актуальные вопросы филологических наук. Казань: Бук, 2017. С. 67-69.

Didactic basics of using infographics in teaching Russian as a foreign language at a technical university

Natal'ya G. Tishchenko

PhD in Pedagogy,
St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
190005, 4, 2nd Krasnoarmeiskaya str., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: sontis@mail.ru

Abstract

In the modern information society as a result of interaction in the man-information environment the clip thinking becomes the main form of perception of the world. It should be considered in educational practice, including in the methodology of teaching foreign languages and Russian as a foreign language. A special role in clip thinking belongs to the reliance on visual information, which makes it possible to consume ready-made images instead of verbal stimuli for analysis, awareness and conclusions. Infographics, being one of the information-rich visual creolized texts, can serve as an excellent material for teaching foreign languages. Infographics is distinguished by the clarity of the theme with a combination of different iconic and figurative symbols: drawings, photos, pictures, numbers, diagrams, graphs, verbal information. The multidimensionality of the infographic image adjusts the student to the speed of reaction in the perception of information, which corresponds to the trend of clip consciousness in terms of both multitasking and reactivity in the assimilation of new material. The information transmitted by infographics is already structured, systematized, minimized and presented in the form of key concepts. The research presented in the article gives examples of types of tasks using infographics in teaching Russian as a foreign language.

For citation

Tishchenko N.G. (2019) Didakticheskie osnovy ispol'zovaniya infografiki v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo v tekhnicheskoy vuzovskoy sredy [Didactic basics of using infographics in teaching Russian as a foreign language at a technical university]. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 339-346. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.039

Keywords

Infographics, the principle of visibility, visuality, clip consciousness, methods of teaching Russian as foreign language.

References

1. Azarenok N.V. (2009) Klipovoe soznanie i ego vliyaniye na psikhologiyu cheloveka v sovremennom mire [Clip consciousness and its influence on human psychology in the modern world]. In: *Psikhologiya cheloveka* [Human Psychology]. Moscow. Vol. 5.
2. McLuhan M. (1964) *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
3. Moles A. (2008) *Sotsiodinamika kul'tury* [Sociodynamics of culture]. Moscow: LKI Publ.
4. Semenovskikh T.V. (2014) Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noy vuzovskoy sredy [The phenomenon of clip thinking in the educational institution environment]. *Naukovedenie* [Science Research], 5(24). Available at: <http://naukovedenie.ru> [Accessed 06/06/2019]
5. Shashok L.A. (2017) Infograficheskiy tekst kak novoe sredstvo naglyadnosti na urokakh po russkomu yazyku kak

- inostrannomu v voennom vuze [The infographic text as a new visual aid in the lessons on Russian as a foreign language at a military university]. In: *Aktual'nye voprosy filologicheskikh nauk* [Actual problems of philological sciences]. Kazan: Buk Publ.
6. Sokolova Yu.V. (2006) Infografika kak produkt graficheskogo dizaina: problemy opredeleniya ponyatiya [Infographics as a product of graphic design: problems of definition]. In: *Kul'turologicheskie chteniya 2016: Materialy mezhdunarodnykh nauchno-prakticheskikh konferentsii* [Cultural readings 2016: Materials of international scientific and practical conferences]. Ekaterinburg.
 7. Tishchenko N.G., Chekmareva N.N. (2019) Ispol'zovanie infografiki v obrazovatel'nykh tselyakh [The use of infographics for educational purposes]. In: *Molodezh' v sovremennom mire: problemy i perspektivy* [Youth in the modern world: problems and prospects]. Ufa.
 8. Toffler A. (1984) *The Third Wave*. Bantam Books.
 9. Vul'fovich E.V. (2016) Primenenie infografiki pri obuchenii inostrannomu yazyku [The use of infographics in teaching a foreign language]. In: *Sbornik nauchnykh trudov «Innovatsionnost' i mul'tikompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannykh yazykov»* [Collection of scientific papers: Innovation and multi-competence in the teaching and learning of foreign languages]. Moscow.
 10. Zverev S.E., Chekmareva N.N., Tishchenko N.G. (2017) Metodologicheskie osnovy diskursivnoi pedagogiki [Methodological foundations of discursive pedagogy]. In: *Russkii yazyk v polietnicheskom obrazovatel'nom prostranstve voennogo vuza* [Russian language in the multiethnic educational space of a military university].

УДК 37.013**Концептуальные основы многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки в образовательных организациях системы МВД России****Троян Евгений Иванович**

Кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел,
Тюменский институт повышения квалификации
сотрудников МВД России,
625049, Российская Федерация, Тюмень, ул. Амурская, 75;
e-mail: troyan_evgenii@mail.ru

Аннотация

Исследование выполнялось с целью разработки концептуальных основ физической подготовки сотрудников полиции, обучающихся по программам профессиональной подготовки в образовательных организациях системы МВД России позволяющих решить проблему систематизации цели и задач краткосрочного обучения, формирования целостного знания об уровнях данной подготовки, разработки и применения образовательных технологий интенсивной, практико-ориентированной физической подготовки. Исследование проводилось на базе Тюменского института повышения квалификации в период с 2012 – 2019 гг. В исследовании принимали участие слушатели, обучающиеся по программам профессионального обучения профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский». В результате научного исследования была выявлена возможность использования средств и методов интегрированного обучения для интенсификации краткосрочной физической подготовки; обосновано структурирование процесса физической подготовки по уровням сложности и сформулированы концептуальные основы многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки. В основных программах профессионального обучения, подготовленных в ТИПК МВД России реализована модель системы многоуровневой физической подготовки сотрудников полиции, обучающихся по программам профессиональной подготовки. Научная новизна исследования заключается в обосновании и вовлечении в научный оборот уровней профессиональной физической подготовки сотрудников полиции; разработке теоретических положений применения средств и методов интегрированного обучения в условиях краткосрочной многоуровневой физической подготовке слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки; разработке концептуальных основ многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки в образовательных организациях системы МВД России.

Для цитирования в научных исследованиях

Троян Е.И. Концептуальные основы многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки в образовательных организациях системы МВД России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 347-357. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.040

Ключевые слова

Концептуальные основы, МВД России, многоуровневая физическая подготовка, боевые приемы борьбы, профессиональная подготовка, интеграция, межпредметные связи.

Введение

Физическая подготовка является важной частью профессионального обучения сотрудников полиции. Целью физической подготовки является формирование физической готовности сотрудников к успешному выполнению оперативно-служебных задач, умелому применению физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, а также обеспечения высокой работоспособности в процессе служебной деятельности. Базовым уровнем профессионального мастерства сотрудников полиции является обучение по программам профессиональной подготовки [Амельчаков и др., 2014].

Слушатели, обучающиеся по программам профессиональной подготовки, изучают различные удары и защиты от ударов, броски, болевые приемы, приемы освобождения от захватов и обхватов, защиты от ударов ножом или тяжелым предметом, действия при угрозе оружием, действия при попытке обезоружить, приемы сковывания наручниками, различные варианты наружного досмотра. Всего слушатели изучают более 40 приемов и технических действий [Троян, Гусев, Катаргин, 2013; Кузнецов и др., 2018].

Заканчивая программу обучения, слушатели должны владеть многими приемами борьбы на уровне навыка для уверенного применения физической силы при выполнении оперативно-служебных задач в своей профессиональной деятельности. Как известно, навык характеризуется автоматизированностью выполнения двигательных действий и большой помехоустойчивостью. Процесс формирования навыка владения боевыми приемами борьбы во многом основывается на соблюдении следующих условий: большой объем повторений приемов; вариативность исполнения приемов; постепенное нарастание сбивающих факторов, осложняющих выполнение боевых приемов борьбы. Уровню навыка предшествует уровень умения, который характеризуется способностью выполнять двигательные действия под контролем сознания, что не приемлемо для личной безопасности сотрудника [Холодов, Кузнецов, 2000].

Особенностью физической подготовки сотрудников полиции, обучающихся по программам профессиональной подготовки, является необходимость обучения большому объему приемов до уровня навыка за относительно короткий промежуток времени – 80 часов. Однако, известно, что за короткий период обучения значительно сложнее обучить приемам борьбы, так как не выполняются вышеперечисленные условия формирования навыков боевых приемов борьбы. Вместе с тем, необходимо констатировать факт отсутствия инновационных методик и технологий краткосрочного и интенсивного обучения боевыми приемами борьбы, что значительно осложняет достижение цели физической подготовки сотрудников полиции.

Необходимо отметить практическую возможность достижения необходимого объема повторений и вариативности боевых приемов борьбы при условии, что при разработке тематического плана одни и те же приемы будут использованы для решения разных задач. Например, одни и те же болевые приемы, перемещения, удары будут использоваться в приемах освобождения от захватов и обхватов, защиты от ударов невооруженного противника и противника, вооруженного ножом или тяжелым предметом. Также для выполнения условий формирования навыков боевых приемов борьбы необходимо активнее проводить комплексные

межотраслевые занятия, где будет происходить интеграция навыков приемов борьбы и навыков, формируемых в ходе освоения других учебных дисциплин профессиональной подготовки.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

В результате анализа условий формирования навыков боевых приемов борьбы и особенности физической подготовки сотрудников полиции, обучающихся по программам профессиональной подготовки становится очевидным, что совершенствование учебно-тренировочного процесса предполагает использование средств и методов как внутрипредметной интеграции приемов внутри дисциплины «Физическая подготовка», так и межпредметной интеграции физической подготовки с другими «смежными» учебными дисциплинами, на пример, с огневой подготовкой. В связи с чем, возникает необходимость разработки образовательной технологии, позволяющей за короткий период обучения освоить достаточно большое количество боевых приемов борьбы до уровня навыка.

Необходимо отметить, что проблемам профессиональной подготовки сотрудников полиции посвящены исследования многих отечественных и зарубежных авторов. Авторы Нимировский В.П., Сивак А.Н., Щеголев В.А., исследуя проблему повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов вузов внутренних войск МВД России к действиям в сложных чрезвычайных ситуациях аргументировали необходимость междисциплинарного подхода в образовательном процессе подготовки данных специалистов [Нимировский, Сивак, Щеголев, 2015]. Мальцева О.А. обосновала необходимость внедрения в образовательный процесс профессиональной подготовки сотрудников полиции профессионально-ориентированных технологий обучения, позволяющих формировать навыки и умения не только значимые для профессиональной деятельности полицейских, но необходимые для конкретной категории обучаемых с целью подготовки их будущей профессиональной деятельности по специальности [Мальцева, 2018]. Алексеев Н.А., Кутргин Н.Б., А.А. Гусев, исследуя вопросы совершенствования физической подготовки сотрудников полиции выявили эффективность комплексного подхода через реализацию межпредметных связей смежных с физической подготовкой учебных дисциплин [Алексеев, Кутергин, 2015; Гусев, 2014]. Е.И. Витютнев также указывает на необходимость интеграции дисциплин: «Специальная физическая подготовка», «Тактико-специальная подготовка» и «Административная деятельность» [Витютнев, Ахметов, 2018]. О необходимости интеграции учебных дисциплин с целью повышения уровня профессиональных компетенций сотрудников, обучающихся в вузах системы пишет в своем исследовании А.И. Шишков [Шишков, 2014].

Наиболее эффективно межпредметные связи реализуются с использованием в комплексных занятиях активных методов обучения, в частности, ситуационного метода. В настоящее время активные методы обучения используются в образовательном процессе подготовки полицейских различных стран мира, изучаются их варианты и прикладные возможности. Исследователи Peter G. Renden, Geert J.P. Savelsbergh, Raoul R.D. Oudejans выявили положительное влияние рефлексной тренировки по самообороне на действия полиции в смоделированных ситуациях служебной деятельности [Renden et al., 2015]. Nikki Rajakaruna, Pamela J. Henry, Amy Cutler & Gordon Fairman в своем исследовании обосновывают необходимость использования в учебном процессе подготовки полицейских ролевых игр для оптимизации образовательных программ повышения их квалификации [Rajakaruna et al., 2016]. Исследователь Gendjova A., Tolev B., изучая возможности междисциплинарного подхода в обучении студентов указывает на

совершенствование у студентов способности решать сложные проблемы, развитие у них системного мышления [Gendjova, Tolev, 2018].

В отечественной ведомственной педагогике также ведутся исследования, направленные на поиск эффективных методов обучения сотрудников полиции, в частности – активных методов обучения. Исследователи Красилов О.В., С.В. Мананников, В.А. Разницын, А.Ф. Красилов, П.В. Фадеев рассматривают актуальность использования имитационных игр, а также учений для повышения активности обучающихся в образовательных организациях системы МВД России [Красилов, Мананников, Разницын, 2018; Фадеев, 2011]. Автор Н.А. Манджиева указывает на необходимость активного использования учебных полигонов для воссоздания конкретной обстановки служебной деятельности будущего специалиста, что позволит реализовать практико-ориентированный подход в обучении сотрудников отдельных категорий обучения [Манджиева, 2015]. Исследуя практику реализации системно-ситуационного подхода в обучении сотрудников полиции Федотов А.Ю. выделяет три варианта применения данного подхода: элементарные ситуативные; продолжительные разовые; интегрированные в цикл системно-ситуативного подхода в профессиональной подготовке [Федотов, 2015]. Как указывает автор, системно-ситуативный вариант используется в центрах профессиональной подготовки, однако, по его мнению, данный вариант используется бессистемно. Проанализировав опыт использования интерактивных средств в физические подготовки сотрудников полиции, обучающихся в различных образовательных организациях системы МВД России С.И. Иванников выделяет три этапа интерактивного обучения, среди которых на третьем этапе используются различные ситуации применения физической силы [Сергей, 2019].

Как уже говорилось выше, профессиональная подготовка сотрудников полиции предполагает гарантированный результат обучения. Достижение целей физической подготовки в определенных условиях ограниченного времени и точного количества дидактических единиц возможно при условии технологизации учебно-тренировочного процесса. Образовательные технологии широко используются для обучения специалистов в различных странах. Stošić L. В своем исследовании обосновывает важность и актуальность использование образовательных технологий, в частности: информационных и коммуникативных технологий в образовательном процессе высшей школы [Stošić, 2015]. Arbona Xhemajli обосновывает замену вербального подхода в обучении интерактивным обучением [Arbona Xhemajli, 2016].

В настоящее время отмечаются значительные достижения отечественной и зарубежной педагогике по теоретическому обоснованию важности и необходимости внедрения в образовательный процесс междисциплинарных связей, активных методов обучения, практико-ориентированного обучения [Иванова, 2014; Гарманов, 2016; Горбачев, Благодатин, 2019]. В вузах системы МВД России с целью повышения междисциплинарного взаимодействия на занятиях по дисциплинам специальной подготовке моделируются типовые ситуации служебной деятельности сотрудников полиции, связанные с необходимостью применения физической силы и огнестрельного оружия [Подлипняк, 2002; Гросс, Старцев, 2018; Лупырь, Щипин, 2008; Красилов, Мананников, Разницын, 2018; Закатов, 2015]. Междисциплинарные тренинги с участием таких кафедр предварительного расследования и криминалистики; кафедры уголовного процесса и оперативно-розыскной деятельности; кафедр физической и огневой подготовки [Лелетова, 2016].

Вместе с тем, остается нерешенным вопрос формирования навыков боевых приемов борьбы в условиях короткого периода обучения. Отсутствуют технологии краткосрочного и интенсивного обучения сотрудников полиции.

Методологическая база исследования

Методологическую основу исследования составили:

- общая методология научного познания, диалектический подход к познанию педагогической деятельности. Противоречивость педагогических явлений и процессов в ведомственной педагогической науке, обусловлена возрастающими требованиями к уровню профессиональной подготовленности сотрудников полиции, увеличением потока информации, сокращении продолжительности образовательных программ профессиональной подготовки является движущей силой и способствует совершенствованию организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях системы МВД России.

- ведущие подходы к методологии научного исследования в педагогике: системный подход (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); деятельностный подход (К.М. Дурай-Новикова, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, В.А. Сластенин); практико-ориентированный подход (Т.А. Дмитриенко, Ю.П. Ветров, Н.П. Клушина).

- педагогические теории моделирования, способствующие пониманию и использованию в исследовательской деятельности определения моделирования, его видов, педагогической валидности, педагогическое проектирование, педагогической парадигмы (В.В. Краевский, В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф, Г.В. Суходольский, А.И. Богатырев);

- идеи непрерывного многоуровневого образования, определяющие основные задачи формирования отечественной системы непрерывного образования (А.П. Владиславлев, Г.П. Зинченко, В.Г. Онушкин);

- идеи технологичности образования, позволяющие конкретизировать закономерности и принципы, и критерии моделирования практико-ориентированных педагогических систем (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.В. Кларин);

- теоретические подходы интегрированного обучения (К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, И.Д. Зверев и В.Н. Максимова, А.Я. Данилюк, В.А. Игнатова, В.М. Максимова, Н.М. Белянкова, И.Б. Богатова;

- общие положения использования в учебном процессе активных методов обучения, позволяющих активизировать познавательную и творческую деятельность обучающихся (Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик, Е.В. Зарукина);

- закономерности формирования двигательных навыков (Н.А. Бернштейн, М. Бюкен, Ж.К. Холодов).

Результаты исследования

Исследование данной проблемы позволило выявить возможность использования средств и методов интегрированного обучения и сформулировать концептуальные основы многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки.

1. Целью многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессионального обучения является достижение и совершенствование обучающимися высокого уровня сформированности навыков боевых приемов борьбы, развития физических качеств, необходимого для успешного выполнения оперативно-служебных задач,

умелого применения физической силы, а также обеспечения высокой работоспособности в процессе служебной деятельности.

2. Физическая подготовка слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки является сложным непрерывным многоуровневым учебно-тренировочным процессом. Задачами первого уровня физической подготовки являются: развитие профессионально-значимых физических качеств; формирование навыков боевых приемов борьбы. Задачей второго уровня физической подготовки является формирование комплексного, целостного навыка применения боевых приемов борьбы в ситуациях преследования и задержания правонарушителя. Задачей третьего уровня физической подготовки является совершенствование навыков применения сотрудниками полиции физической силы и специальных средств в типовых ситуациях оперативно-служебной деятельности.

3. Достижение цели и решения задач многоуровневой физической подготовки слушателей, обучающихся по программам профессиональной подготовки в условиях короткого периода обучения возможно при условии реализации средств, форм и методов внутрипредметного и междисциплинарного интегрированного обучения.

4. Для достижения первого уровня физической подготовки необходимо использовать внутрипредметную интеграцию, позволяющую унифицировать приемы и реализовать принцип «от простого – к сложному», «конструируя» прием из ранее изученных технических действий. Использование внутрипредметной интеграции боевых приемов борьбы позволяет соблюдать основные условия формирования навыка приема: объем повторений и вариативность выполнения и тем самым, значительно оптимизировать учебно-тренировочный процесс обучения боевым приемам борьбы.

5. Для достижения второго уровня физической подготовки – формирования комплексного, целостного навыка владения боевыми приемами борьбы применяется внутрипредметная интеграция приемов, которая реализуется через использование комплексных занятий в теме «Учебно-боевая практика», где моделируются ситуации поиска, преследования и задержания правонарушителя и также соблюдаются условия, необходимое для формирования навыка приема – вариативность исполнения и объем повторений.

6. Для достижения третьего уровня физической подготовки слушателей используется междисциплинарная интеграция обучения физической подготовки и «профильной» дисциплины (раздела) определенной категории обучающихся. На комплексных междисциплинарных занятиях с использованием учебных полигонов происходит совершенствование навыков применения сотрудниками полиции физической силы и специальных средств в типовых ситуациях оперативно-служебной деятельности конкретной должностной категории обучающихся.

7. Использование комплексных практических занятий по физической подготовке будет способствовать повышению эффективности внутрипредметного и междисциплинарного интегрированного обучения сотрудников полиции применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности при соблюдении ряда условий: в учебно-тренировочном процессе будут использоваться активные методы обучения; при организации и проведении комплексных занятий по принципу «от простого к сложному» будет реализован практико-ориентированный подход к профессиональному обучению; при организации и структурировании занятий будут использоваться прогрессирующие уровни сложности с нарастанием сдвигающих факторов, осложняющие формирования навыков приемов борьбы и обучение тактики их применения.

Заключение

В настоящее время образовательные организации МВД России и центры профессиональной подготовки территориальных органов МВД России разработали и реализуют образовательные программы профессионального обучения лиц по должности служащего «Полицейский» в соответствии с утвержденными ДГСК МВД России унифицированными примерными программами профессиональной подготовки. Данные программы состоят из трех циклов: общепрофессиональный, профессиональный и профессионально-специализированный. Физическая подготовка как раздел программы присутствует только в профессиональном цикле.

Необходимо отметить, что в профессионально-специализированном цикле разработаны вариативные дисциплины, соответствующие определенной категории обучаемых. Вариативные дисциплины направлены на приобретение знаний, формирование умений и навыков будущей профессиональной деятельности сотрудников полиции конкретной специальности.

Разработка на базе Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России вышеперечисленных концептуальных основ позволила создать модель системы многоуровневой физической подготовки сотрудников полиции, обучающихся по программам профессиональной подготовки, где физическая подготовка как отдельная тема присутствует в профессионально-специализированном цикле.

Таким образом, в основной программе профессионального обучения, подготовленных в ТИПК МВД России реализована модель системы многоуровневой физической подготовки слушателей.

Первый и второй уровни физической подготовки достигаются в процессе освоения программы профессионального цикла на основе внутрипредметной интеграции боевых приемов борьбы.

Третий уровень физической подготовки достигается в процессе освоения программы профессионально-специализированного цикла на основе межпредметной интеграции физической подготовки и «профильной» вариативной дисциплины.

Пилотная апробация этой модели в учебно-тренировочном процессе обучения сотрудников охранно-конвойной службы МВД России показало высокую ее эффективность. Слушатели данной категории обучения уверенно справляются с задачами применения физической силы в типовых ситуациях служебной деятельности, что было продемонстрировано в сентябре 2018 г. на Всероссийском совещании-семинаре с руководителями подразделений ОКС МВД России, организованным на базе ТИПК МВД России.

Перспективой дальнейшего исследования является изучение эффективности использования межпредметной интеграции физической подготовки слушателей, обучающихся по вариативным программам профессионально-специализированного цикла основной программы профессионального обучения.

Библиография

1. Алексеев Н.А., Кутергин Н.Б. Физическая подготовка сотрудника полиции как один из важнейших элементов профессиональной готовности курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2015. №2. С. 83-85.
2. Амельчаков И.Ф. и др. На пути совершенствования первоначальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации на базе Бел ЮИ МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2014. №1. С. 4-10.
3. Витютнев Е.Е., Ахметов Р.С. Междисциплинарные практические занятия по специальной физической и тактико-специальной видам подготовки и административной деятельности как активная форма формирования

- профессионально важных компетенций у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2018. № 2. С. 49-53.
4. Гарманов В.М. Совершенствование методического обеспечения образовательных программ в образовательных организациях системы МВД России с использованием практических ситуационных заданий // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2016. № 4 (38). С. 195-202.
 5. Горбачев В.В., Благодатин А.Б. Проблемы межкафедральной интеграции в ходе повышения квалификации сотрудников полиции, привлекаемых к проведению контртеррористических операций на территории Северо-Кавказского региона // Вестник Нижегородской академии МВД России. 2019. № (45). С. 211-216.
 6. Гросс И.Л., Старцев Л.М. К вопросу совершенствования методик преподавания дисциплин специальной подготовки в образовательных учреждениях МВД России // Вестник экономической безопасности. 2018. №1. С. 285-288.
 7. Гусев А.А. Интегрированный подход к служебно-прикладной физической подготовке слушателей образовательных организаций МВД России // Концепт. 2014. № S20. С. 26-30.
 8. Закатов В.В. Профессиональное обучение сотрудников территориальных органов МВД России: история, современность, перспективы развития. М., 2015. 97 с.
 9. Иванова С.И. Практико-ориентированное обучение в системе дополнительного профессионального образования образовательных учреждений МВД России (на примере Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России) // Концепт. 2014. Т. 26. С. 281-285.
 10. Красилов О.В., Мананников С.В., Разницын В.А. Совершенствование профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России с применением имитационных игр // Вестник экономической безопасности. 2018. №4. С. 308-312.
 11. Кузнецов С.В. и др. Техника выполнения боевых приемов борьбы. М., 2018. 80 с.
 12. Лелетова М.В. Организация междисциплинарных тренингов // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2016. №4 (36). С. 345-351.
 13. Лупырь В.Г., Щипин А.И. Теоретические основы междисциплинарной интеграции в боевой подготовке курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. №4. С. 25-27.
 14. Мальцева О.А. Особенности профессионально-прикладной подготовки сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №10-1. С. 86-88.
 15. Манджиева Н.А. Совершенствование форм и методов обучения сотрудников полиции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №2. С. 184-186.
 16. Наставление по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 1 июля 2017 г. №450. URL: <http://publication.pravo.gov.ru>
 17. Нимировский В.П., Сивак А.Н., Щеголев В.А. Междисциплинарный подход к комплексированию средств профессиональной подготовки курсантов вузов внутренних войск МВД России к действиям в чрезвычайных ситуациях // Ученые записки университета Лесгафта. 2015. №11. С. 203-207.
 18. Подлиппняк Ю.Ф. Педагогические основы системы общей и специальной физической подготовки слушателей вузов МВД СССР: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 20 с.
 19. Сергей В.И. К вопросу о применении интерактивных средств обучения на занятиях по физической подготовке курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник экономической безопасности. 2019. №2. С. 339-341.
 20. Троян Е.И., Гусев А.А., Катаргин С.В. Обучение боевым приемам борьбы сотрудников органов внутренних дел, впервые принятых на службу. Тюмень, 2013. 182 с.
 21. Фадеев П.В. Комплексный подход к формированию профессиональных компетенций курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2011. № 4. С. 39-42.
 22. Федотов А.Ю. Системно-ситуативный подход в профессиональной подготовке сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. №1 (60). С. 3-7.
 23. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2000. 480 с.
 24. Шишков А.И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 278 с.
 25. Arbona Xhemajli. The role of the teacher in interactive teaching // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2016. Vol. 4. № 1. P. 31-38.
 26. Gendjova A., Tolev B. Interdisciplinary nonformal learning for talented students from the sofia high school of mathematics // Педагогика. 2018. Т. 90. № 1. С. 71-80.
 27. Rajakaruna N. et al. Ensuring the validity of police use of force training // Police Practice and Research. 2016. №18:5. P. 507-521.
 28. Renden P.G. et al. Police arrest and self-defence skills: performance under anxiety of officers with and without additional experience in martial arts // Ergonomics. 2015. №58:9. P. 1496-1506.

29. Stošić L. The importance of educational technology in teaching // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2015. Vol. 3. № 1. P. 111-114.

Conceptual foundations of a layered physical training program students training in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia teachers

Evgenii I. Troyan

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department of Physical Training of Police Officers,
Tyumen Institute for Advanced Training of Employees
of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
625049, 75, Amurskaya str., Tyumen, Russian Federation;
e-mail: troyan_evgenii@mail.ru

Abstract

The study was carried out with the aim of developing a conceptual basis for the physical training of police officers studying in vocational training programs at educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs system, which allows solving the problem of systematizing the goals and objectives of short-term training, forming holistic knowledge about the levels of this training, developing and applying educational technologies, intensive, practical oriented physical fitness. The study was conducted on the basis of the Tyumen Institute for Advanced Studies in the period from 2012-2019. The study involved students enrolled in vocational training programs for vocational training as a police officer. As a result of scientific research, the possibility of using the means and methods of integrated training to intensify short-term physical training was revealed. In the main professional training programs prepared at the Tyumen Institute for Advanced Studies of the Ministry of Internal Affairs of Russia, a model of a system of multilevel physical training for police officers studying under professional training programs is implemented. The scientific novelty of the study is the justification and involvement in the scientific circulation of the levels of professional physical training of police officers; the development of theoretical provisions for the application of means and methods of integrated training in the context of short-term multi-level physical training of students; the development of the conceptual foundations of multilevel physical training of students enrolled in vocational training programs in educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs system.

For citation

Troyan E.I. (2019) Kontseptual'nye osnovy mnogourovnevoi fizicheskoi podgotovki slushatelei, obuchayushchikhsya po programmam professional'noi podgotovki v obrazovatel'nykh organizatsiyakh sistemy MVD Rossii [Conceptual foundations of a layered physical training program students training in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia teachers]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 347-357. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.040

Keywords

Conceptual foundations, the Ministry of Internal Affairs of Russia, multilevel physical training, combat fighting techniques, professional training, integration, inter-subject communications.

References

1. Alekseev N.A., Kutergin N.B. (2015) Fizicheskaya podgotovka sotrudnika politsii kak odin iz vazhneishikh elementov professional'noi gotovnosti kursantov obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii [Physical training of a police officer as one of the most important elements of professional readiness of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2, pp. 83-85.
2. Amel'chakov I.F. et al. (2014) Na puti sovershenstvovaniya pervonachal'noi professional'noi podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii na baze Bel YuI MVD Rossii [On the path of improving the initial professional training of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation on the basis of Bel YuI of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 1, pp. 4-10.
3. Arbona Xhemajli (2016) The role of the teacher in interactive teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4, 1, pp. 31-38.
4. Fadeev P.V. (2011) Kompleksnyi podkhod k formirovaniyu professional'nykh kompetentsii kursantov i slushatelei obrazovatel'nykh uchrezhdenii MVD Rossii [An integrated approach to the formation of professional competencies of cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 4, pp. 39-42.
5. Fedotov A.Yu. (2015) Sistemno-situativnyi podkhod v professional'noi podgotovke sotrudnikov OVD [System-situational approach to the training of police officers]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in law enforcement], 1 (60), pp. 3-7.
6. Garmanov V.M. (2016) Sovershenstvovanie metodicheskogo obespecheniya obrazovatel'nykh programm v obrazovatel'nykh organizatsiyakh sistemy MVD Rossii s ispol'zovaniem prakticheskikh situatsionnykh zadaniy [Improving the methodological support of educational programs in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia using practical situational tasks]. *Yuridicheskaya nauka i pravookhranitel'naya praktika* [Jurisprudence and law enforcement practice], 4 (38), pp. 195-202.
7. Gendjova A., Tolev B. (2018) Interdisciplinary nonformal learning for talented students from the sofia high school of mathematics. *Pedagogika* [Pedagogy], 90, 1, pp. 71-80.
8. Gorbachev V.V., Blagodatin A.B. (2019) Problemy mezhkafedral'noi integratsii v khode povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov politsii, privlekaemykh k provedeniyu kontrterroristicheskikh operatsii na territorii Severo-Kavkazskogo regiona [The problems of inter-department integration during advanced training of police officers involved in counter-terrorism operations in the North Caucasus region]. *Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii* [Bulletin of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 45, pp. 211-216.
9. Gross I.L., Startsev L.M. (2018) K voprosu sovershenstvovaniya metodik prepodavaniya distsiplin spetsial'noi podgotovki v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh MVD Rossii [To the question of improving the methods of teaching special training disciplines in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti* [Bulletin of Economic Security], 1, pp. 285-288.
10. Gusev A.A. (2014) Integrirovannyi podkhod k sluzhebno-prikladnoi fizicheskoi podgotovke slushatelei obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii [An integrated approach to service-applied physical training of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Kontsept* [Concept], S20, pp. 26-30.
11. Ivanova S.I. (2014) Praktiko-orientirovannoe obuchenie v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya obrazovatel'nykh uchrezhdenii MVD Rossii (na primere Tyumenskogo instituta povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov MVD Rossii) [Practice-oriented training in the system of additional professional education of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (on the example of the Tyumen Institute for Advanced Studies of the Ministry of Internal Affairs of Russia)]. *Kontsept* [Concept], 26, pp. 281-285.
12. Kholodov Zh.K., Kuznetsov B.C. (2000) *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Theory and methodology of physical education and sports]. Moscow: Akademiya Publ.
13. Krasilov O.V., Manannikov S.V., Raznitsyn V.A. (2018) Sovershenstvovanie professional'noi podgotovki kursantov obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii s primeneniem imitatsionnykh igr [Improving the professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia using simulation games]. *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti* [Bulletin of Economic Security], 4, pp. 308-312.
14. Kuznetsov S.V. et al. (2018) *Tekhnika vypolneniya boevykh priemov bor'by* [Technique of performing combat fighting]. Moscow.

15. Leletova M.V. (2016) Organizatsiya mezhdistsiplinarykh treningov [Organization of interdisciplinary trainings]. *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii* [Jurisprudence and Practice: Bulletin of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 4 (36), pp. 345-351.
16. Lupyr' V.G., Shchipin A.I. (2008) Teoreticheskie osnovy mezhdistsiplinarynoi integratsii v boevoi podgotovke kursantov [Theoretical foundations of interdisciplinary integration in combat training of cadets]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in law enforcement], 4, pp. 25-27.
17. Mal'tseva O.A. (2018) Osobennosti professional'no-prikladnoi podgotovki sotrudnikov politzii v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Features of professional and applied training of police officers in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 10-1, pp. 86-88.
18. Mandzhieva N.A. (2015) Sovershenstvovanie form i metodov obucheniya sotrudnikov politzii [Improving the forms and methods of training police officers]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* [Humanitarian, socio-economic and social sciences], 2, pp. 184-186.
19. *Nastavlenie po organizatsii fizicheskoi podgotovki v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii: prikaz MVD Rossii ot 1 iyulya 2017 g. №450* [Manual on the organization of physical training in the internal affairs bodies of the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia of July 1, 2017 No. 450]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru> [Accessed 06/06/2019]
20. Nimirovskii V.P., Sivak A.N., Shchegolev V.A. (2015) Mezhdistsiplinarnyi podkhod k kompleksirovaniyu sredstv professional'noi podgotovki kursantov vuzov vnutrennikh voisk MVD Rossii k deistviyam v chrezvychaynykh situatsiyakh [An interdisciplinary approach to the integration of training tools for cadets of higher education institutions of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia for emergency operations]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 11, pp. 203-207.
21. Podlipnyak Yu.F. (1986) *Pedagogicheskie osnovy sistemy obshchei i spetsial'noi fizicheskoi podgotovki slushatelei vuzov MVD SSSR. Doct. Dis.* [Pedagogical foundations of the system of general and special physical training of students of universities of the USSR Ministry of Internal Affairs. Doct. Dis.]. Moscow.
22. Rajakaruna N. et al. (2016) Ensuring the validity of police use of force training. *Police Practice and Research*, 18:5, pp. 507-521.
23. Renden P.G. et al. (2015) Police arrest and self-defence skills: performance under anxiety of officers with and without additional experience in martial arts. *Ergonomics*, 58:9, pp. 1496-1506.
24. Sergei V.I. K voprosu o primeneni interaktivnykh sredstv obucheniya na zanyatiyakh po fizicheskoi podgotovke kursantov obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii // *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti*. 2019. №2. S. 339-341.
25. Shishkov A.I. (2014) *Formirovanie professional'noi kompetentnosti kursantov voennykh vuzov v khode taktiko-spetsial'noi podgotovki. Doct. Dis.* [The formation of professional competence of cadets of military universities during the tactical and special training. Doct. Dis.]. Moscow.
26. Stošić L. (2015) The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3, 1, pp. 111-114.
27. Troyan E.I., Gusev A.A., Katargin S.V. (2013) *Obuchenie boevym priemam bor'by sotrudnikov organov vnutrennikh del, vpervye prinyatykh na sluzhbu* [Training in fighting techniques of the struggle of employees of internal affairs bodies, the first time taken to the service]. Tyumen.
28. Vityutnev E.E., Akhmetov R.S. (2018) Mezhdistsiplinarnye prakticheskie zanyatiya po spetsial'noi fizicheskoi i taktiko-spetsial'noi vidam podgotovki i administrativnoi deyatel'nosti kak aktivnaya forma formirovaniya professional'no vazhnykh kompetentsii u kursantov i slushatelei obrazovatel'nykh organizatsii MVD Rossii [Interdisciplinary practical training in special physical and tactical special types of training and administrative activities as an active form of forming professionally important competencies among cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika* [Physical Culture, Sport: Science and Practice], 2, pp. 49-53.
29. Zakatov V.V. (2015) *Professional'noe obuchenie sotrudnikov territorial'nykh organov MVD Rossii: istoriya, sovremennost', perspektivy razvitiya* [Professional training for employees of the territorial bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia: history, modernity, development prospects]. Moscow.

УДК 930.2+37.8.014.15**Место семинара в подготовке учителя истории к преподаванию
дискуссионных вопросов****Варющенко Виктор Иванович**

Кандидат исторических наук, доцент,
195176, Российская Федерация, Санкт-Петербург, пр. Металлистов, 66;
e-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна

Кандидат педагогических наук, учитель истории,
МБОУ СОШ № 26,
630110, Российская Федерация, Новосибирск, ул. О. Дундича, 1/1;
e-mail: gaikova28@yandex.ru

Аннотация

В статье описывается семинар как формы подготовки учителя истории в системе повышений квалификации по программе модуля «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки». В первом разделе программы модульного курса «Философско-методологические основы подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» представлены различные виды семинаров, нацеленные на философско-методологическую подготовку учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки. Это вводный семинар по теме «Историческая наука и ее место в системе социально-гуманитарных наук», обзорный семинар по теме «Дискуссия в науке – один из существенных критериев выбора теории» и семинар – «круглый стол» по теме «Дискуссионные вопросы истории России IX– XVI вв. в отечественной и зарубежной историографии». В третий раздел программы модульного курса «Предметно-методические основания подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» включен рефлексивный семинар по теме ««Историографические листы» – основное средство преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки». В ходе данного семинара осуществляется предметно-методическая подготовка учителя истории через конструирование «историографических листов» как элемента современного организационно-методического инструментария педагогического процесса.

Для цитирования в научных исследованиях

Варющенко В.И., Гайкова О.В. Место семинара в подготовке учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 358-365. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.041

Ключевые слова

Дискуссионные вопросы, модульный курс, система повышения квалификации, семинар, обучение.

Введение

Семинарские занятия – одна из основных форм обучения в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования по предметам гуманитарного цикла – «позволяют проводить системное обобщение теоретического материала, учить выступать с сообщениями и рефератами, дискутировать, отстаивать свои суждения и убеждения» [Бабанский, 1988, 434].

Семинары успешно использовались кафедрой истории, обществознания и экономики Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования при апробации модуля «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» [Варющенко, Гайкова, 2015; 2016; 2017], позволяя работать не только основным докладчикам, но и их оппонентам.

Основная часть

Первый раздел программы модуля – «Философско-методологические основы подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» – включает следующие виды семинаров:

1. Вводный семинар.
2. Обзорный семинар.
3. Семинар – «круглый стол».
4. Рефлексивный семинар.

Вводный семинар

На *вводном семинаре* «Историческая наука и ее место в системе социально-гуманитарных наук. Роль дискуссионного вопроса в историческом исследовании» участники осуществляют сбор информации по выбранной теме, классифицируют новую информацию и готовят тезисы выступления на семинаре по выбранной теме.

План вводного семинара предлагается заранее и определяется программой повышения квалификации учителей истории.

План вводного семинара

1. Теоретический и прагматический уровень познания истории.
2. Требования к исследованию дискуссионных вопросов исторической науки: а) «научность»; б) «легитимность»; в) «темпоральность»; г) «аргументированность»; д) «социальная адекватность».
3. «Дискурс» историка, его трактовка и основная задача.
4. Структура «дискурса»: а) знание исторических фактов (установление данных); б) классификация и интерпретация исторических фактов (объяснение); в) понимание исторических процессов.
5. Методологическая дилемма – оценка учеными исторической эпохи или ценностей самой исторической эпохи.
6. Заполнение анкеты обратной связи.

Анкета обратной связи

Ф.И.О. _____ школа _____

Вопросы по теме _____

Найденные ответы _____

Оставшиеся сомнения _____

Варианты их разрешения _____

Самооценка _____

Заключение преподавателя _____

Таким образом, *вводный семинар* опирается на имеющиеся у учителей истории знания и опыт работы [Варющенко, Гайкова, 2017]. Информация по новой теме собирается коллективно и классифицируется по разделам, а группы работают по заданному алгоритму и готовят выступления согласно утвержденного плана.

Обзорный семинар

В ходе *обзорного семинара* «Дискуссия в науке – один из существенных критериев выбора теории» осуществляется самостоятельное знакомство участников семинара с научной литературой по теме занятия и формулируется собственное *рефлексивное суждение* по теме занятия:

План обзорного семинара

1. Дискуссия в науке – один из способов выбора теории.
2. Связь понятия «альтернатива» с понятиями «выбор», «вариативность», «целеполагание», «конкурирование», «конфликт», «управление».
3. Проблема альтернативности в исторической науке как проблема роли субъективного фактора в истории, свободы исторического выбора и ответственности за него.
4. Варианты решения альтернативной ситуации: застой общества, социальная революция, социальная реформа.
5. Самостоятельный выбор учителями «трудных вопросов», раскрывающих действие механизма исторической альтернативы. Например, «Причины, последствия и оценка падения монархии в России, прихода к власти большевиков и их победы в Гражданской войне» [Вяземский, Стрелова, 2015].

Рефлексивное суждение по теме обзорного семинара

Ф.И.О. _____ школа _____

1. Смысл темы _____

2. Составные части темы _____

3. Изучаемые объекты _____

4. Дискуссионные вопросы _____

5. Отличия ответов на вопросы в разных источниках _____

6. Мой индивидуальный план работы по теме _____

7. Самооценка _____

8. Заключение преподавателя _____

Семинар – «круглый стол»

Семинар – «круглый стол» «Дискуссионные вопросы истории России IX-XVI вв. в отечественной и зарубежной историографии» [Гайкова, 2015] предполагает ознакомление учителей с предлагаемыми темами занятий, выбор темы для обсуждения на «круглом столе», самоподготовку по выбранной теме, формулирование рефлексивных суждений по теме и проведение дискуссии с их использованием.

Темы для обсуждения на «круглом столе»:

1. Роль варягов в образовании Древнерусского государства (А.А. Горский, А.Я. Гуревич, А.П. Новосельцев, Б.А. Рыбаков и др.).
2. Социально-экономический строй Древнерусского государства (Б. Д. Греков, И.Н. Данилевский, А.Н. Поляков, М.Н. Тихомиров, Б.Н. Флоря, Л.В. Черепнин и др.).
3. Политический строй Древнерусского государства (А. А. Горский, Б. Д. Греков, И. Н. Данилевский, А. Н. Поляков, М.Н. Тихомиров и др.).
4. Дипломатическая практика Древней Руси (Я. Р. Дашкевич, Д.С. Лихачев, Б. А. Рыбаков и др.).
5. Начало христианства на Руси (Иеромонах Никон (Лысенко) А.П. Лебедев, О.М. Рапов, Б. А. Рыбаков, А.В. Карташев и др.).
6. Роль монгольского завоевания в истории нашей страны (С. А. Нефедов, В. А. Рязановский, И.П. Петрушевский, Ala'Uddin Juvayni, H.F. Schurmann и др.).
7. Возникновение городов Северо-Восточной Руси в XIII-XV вв. (В.А. Кучкин, М.Н. Тихомиров, Л.В. Черепнин, Б.Н. Флоря, А.В. Успенская, Плано Карпини, Вильгельм де Рубрук и др.).
8. Великое княжество Тверское в XIV-XV вв.: объект наступлений Москвы (А. Е. Тарасов, Н. А. Хан, В. А. Кучкин, Э. Ключ, Э. Гудавичюс и др.).
9. Московская Русь в XV – начало XVI века: социально-политический аспект образования централизованного государства (А.Е. Пресняков, С.Ф. Платонов, С.Б. Веселовский, Ю.В. Готье, Л.В. Черепнин, А.А. Зимин, В.Б. Кобрин, А.Л. Юрганов, Я.С. Лурье, М.С. Черкасова R. Crummer, G. Alef, R. Hellie, M Raeff и др.).
10. Политическое наследие Рима в идеологии Древней Руси (Р. Будовниц, А.Н. Сахаров, Д.С. Лихачев, А.Л. Гольдберг, Н.В. Синецкая, А.Н. Молдован, J.P. Cbriziolo, D.A. Miller и др.).
10. Характер опричнины (А. Гольдберг, В.Б. Кобрин, Д.С. Лихачев, А.А. Зимин, А.Л. Юрганов, Д. Свак, А. Шлихтинг, Дж. Горсей и др.).

Рефлексивное суждение по теме «круглого стола»

Ф.И.О. _____ школа _____

1. Тема «круглого стола» _____
2. Проблема «круглого стола» _____
3. Главные историографические версии разрешения проблемы _____
4. Основные отличия версий _____
5. Общее в версиях _____
6. Личное мнение _____
7. Возникшие затруднения _____
8. План индивидуальной работы по теме _____

Перед проведением вводного, обзорного семинара и семинара – «круглого стола» обязательно рекомендуется изучить работы российских и зарубежных педагогов, методистов, философов, историков (Е.Е. Вяземского, И.Д. Ковальченко, В.А. Красильщикова, Р.Дж Коллингвуда, О.В. Кузнецова, Н.И. Мартишиной, Б. Г Могильницкого, О.Ю. Стреловой и др.). Также возможно рекомендовать публикации авторов данной статьи в журналах, включенных в реестр ВАК РФ [Варющенко, Гайкова, 2009; 2015].

Рефлексивный семинар

Рефлексивный семинар «Историографические листы» – основное средство преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» проводится по следующему плану:

План рефлексивного семинара

Place of the seminar in the training of history...

1. Понятие «историографические листы».
2. Философские и историко-методологические критерии отбора учебного материала в историографические листы.
3. Психолого-педагогические и методические критерии отбора учебного материала в историографические листы.
4. Критерий «социальной адекватности» для социологического учебного материала, включенного в историографические листы.
5. Самостоятельное составление историографических листов, используемых на итоговом лабораторно-практическом занятии с целью разработки проекта урока или целостной технологии преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки.

Задачи рефлексивного семинара:

–проанализировать философские, историко-методологические, психолого-педагогические, методические критерии отбора учебного материала как для каждого урока, так и для составления алгоритма авторской педагогической технологии [Гайкова, 2018];

–обсудить результаты собственного составления историографических листов.

Анкета обратной связи для рефлексивного семинара

Ф.И.О. _____ школа _____

Вопросы по теме _____

Найденные ответы _____

Оставшиеся сомнения _____

Варианты их разрешения _____

Самооценка _____

Заключение преподавателя _____

На данном семинаре акцентируется внимание на развитии самостоятельности при определении цели изучения темы, распределении работы между членами группы, выполнении и оценке своей деятельности.

Заключение

Вводный, обзорный, рефлексивный семинары и семинар – «круглый стол» позволили актуализировать философско-методологические, психолого-педагогические и предметно-методические знания учителя при освоении программы модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки», овладев приемами необходимыми для достижения новых образовательных результатов на основе технологии преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки.

Библиография

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
2. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса. Новосибирск, 2015. 100 с.
3. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: Модульный курс для системы дополнительного профессионального образования. Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 116 с.

4. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Реализация модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» в системе повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 87-92.
5. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Философско-инновационный аспект преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки // Философия образования. 2015. № 4. С. 199-207.
6. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Инновационный подход к содержательному наполнению исторического образования школьников // Философия образования. 2015. № 6. С. 189-199.
7. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Философские основы обучения дискуссионным вопросам исторической науки // Философия образования. 2009. № 3. С. 107-114.
8. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Технология подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки в системе повышения квалификации // Педагогический журнал. 2017. № 2. С. 413-421.
9. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Современные подходы к мультиплицированию модели формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки // Педагогический журнал. 2017. № 6. С. 154-161.
10. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника по истории. М.: Просвещение, 2015. 78 с.
11. Гайкова О.В. Гносеологический аспект решения дискуссионных вопросов исторической науки в контексте содержательной подготовки учителя // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. Уфа: Аэтерна, 2018. С. 17-29.
12. Гайкова О.В. Преподавание дискуссионных вопросов истории России (IX–XVI вв.). Новосибирск, 2015. 370 с.

Place of the seminar in the training of history teacher for teaching discussion questions

Viktor I. Varyuschenko

PhD in History, Associate Professor,
195176, 66-19, Metallistov ave., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: varvic47@mail.ru,

Oksana V. Gaikova

PhD in Pedagogy,
Teacher of history,
Secondary School № 26,
630110, 1/1, O. Dundycha str., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: gaikova28@yandex.ru

Abstract

The article describes the seminar as a form of training a history teacher in the system of advanced training under the program of the module called “Didactic bases of formation of teacher's readiness for teaching debatable issues of social and humanitarian science”. In the first section of the program of the modular course called “Philosophical and methodological foundations of teacher training for teaching debatable issues of social and humanitarian science” various types of seminars aimed at philosophical and methodological preparation of teachers for teaching debatable issues of social and humanitarian science are presented. This is an introductory seminar on “Historical science and its place in the system of social-humanitarian Sciences”, a review seminar on the theme called “Debate in science is one of the essential criteria of the selection theory” and the seminar or round table on

“Debatable questions of history of Russia IX–XVI centuries in Russian and foreign historiography”. In the third section of the program of the modular course called “Subject-methodical bases of preparation of the teacher to teaching of debatable questions of social and humanitarian science” the reflexive seminar is included; the main means of teaching of debatable questions of social and humanitarian science, during this seminar subject is methodical preparation of the teacher of history through construction of historiographical sheets as an element of modern organizational and methodical tools of pedagogical process is carried out.

For citation

Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2019) Mesto seminaru v podgotovke uchitelya istorii k prepodavaniiyu diskussionnykh voprosov [Place of the seminar in the training of history teacher for teaching discussion questions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 358–365. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.041

Keywords

Discussion issues, modular course, training system, seminar, learning.

References

1. Babanskii Yu.K. (1988) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
2. Gaikova O.V. (2018) Gnoseologicheskii aspekt resheniya diskussionnykh voprosov istoricheskoi nauki v kontekste soderzhatel'noi podgotovki uchitelya [The epistemological aspect of solving the debatable issues of historical science in the context of teacher training]. In: *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psikhologii i pedagogiki* [Theoretical and practical aspects of psychology and pedagogy]. Ufa: Aeterna Publ.
3. Gaikova O.V. (2015) *Prepodavanie diskussionnykh voprosov istorii Rossii (IX–XVI vv.)* [Teaching debatable issues in the history of Russia (IX – XVI centuries)]. Novosibirsk.
4. Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2015) *Didakticheskie osnovy formirovaniya gotovnosti uchitelya k prepodavaniiyu diskussionnykh voprosov sotsial'no-gumanitarnoi nauki: Programma modul'nogo kursa* [The didactic basis for the teacher's readiness to teach debate issues in the social sciences and humanities: A module course program]. Novosibirsk.
5. Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2017) *Formirovanie gotovnosti uchitelya k prepodavaniiyu diskussionnykh voprosov istoricheskoi nauki: Modul'nyi kurs dlya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Formation of the teacher's readiness for teaching debatable issues of historical science: A modular course for the system of additional professional education]. LAP LAMBERT Academic Publishing.
6. Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2016) Realizatsiya modul'nogo kursa «Didakticheskie osnovy formirovaniya gotovnosti uchitelya k prepodavaniiyu diskussionnykh voprosov sotsial'no-gumanitarnoi nauki» v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Implementation of the module course “Didactic Foundations of Teacher Preparedness for Teaching Discussion Issues in Social Sciences and Humanities” in the continuing education system]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 1, pp. 87–92.
7. Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2015) Filosofsko-innovatsionnyi aspekt prepodavaniya diskussionnykh voprosov sotsial'no-gumanitarnoi nauki [Philosophical and innovative aspect of teaching debatable issues of social sciences and humanities]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education], 4, pp. 199–207.
8. Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2015) Innovatsionnyi podkhod k soderzhatel'nomu napolneniyu istoricheskogo obrazovaniya shkol'nikov [An innovative approach to the meaningful filling of the historical education of schoolchildren]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education], 6, pp. 189–199.
9. Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2009) Filosofskie osnovy obucheniya diskussionnym voprosam istoricheskoi nauki [The philosophical foundations of teaching debatable issues of historical science]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education], 3, pp. 107–114.
10. Varyushchenko V.I., Gaikova O. V Gaikova O.V. (2017) Tekhnologiya podgotovki uchitelya k prepodavaniiyu diskussionnykh voprosov sotsial'no-gumanitarnoi nauki v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Technology of teacher training for teaching discussion issues of social and humanitarian science in the system of professional development]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 2, pp. 413–421.
11. Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2018) Sovremennye podkhody k mul'tiplitsirovaniyu modeli formirovaniya gotovnosti uchitelya k prepodavaniiyu diskussionnykh voprosov istoricheskoi nauki [Modern approaches to the multiplication of the model of formation of teacher's readiness to teach controversial issues of historical science].

Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal], 6, pp. 154-161.

12. Vyazemskii, E.E., Strelova, O.Yu. (2015) *Pedagogicheskie podkhody k realizatsii kontseptsii edinogo uchebnika po istorii* [Pedagogical approaches to the implementation of the concept of a single textbook on history]. Moscow: Prosveshchenie Publ.

УДК 378.147**Из опыта формирования критического мышления у студентов,
обучающихся на профилях, связанных с регионоведческими
исследованиями****Кузнецова Ольга Владимировна**

Декан факультета иностранных языков,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры востоковедения и регионоведения,
Иркутский государственный университет,
664003, Российская Федерация, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1;
e-mail: kuznetsova1@mail.ru

Дюндик Юлия Борисовна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры востоковедения и регионоведения,
Иркутский государственный университет,
664003, Российская Федерация, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1;
e-mail: dyular@mail.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00040 «История и методология регионоведческих исследований Азиатско-Тихоокеанского региона в русле современной трансдисциплинарной регионологии».

Аннотация

В статье рассматривается опыт авторов по эффективному формированию критического мышления у студентов, обучающихся на профилях, связанных с регионоведческими исследованиями, обосновывается необходимость формирования подобных навыков у студентов, специализирующихся в изучении региона, приводятся примеры заданий, которые возможно использовать на занятиях у бакалавров и магистрантов. В статье использованы методы теоретического (анализ научной и методологической литературы) и практического анализа проблемы формирования и развития критического мышления; метод наблюдения и аналитической обработки результатов учебного процесса. Авторы приходят к выводу, что формирование критического мышления является обязательным условием для эффективной подготовки квалифицированного специалиста в области регионоведческих исследований в связи с тем, что перечень компетенций, которыми должен овладеть специалист данного профиля, включает в первую очередь способность к анализу и интерпретации фактов, событий и высказываний. Изучение способов формирования критического мышления является актуальной темой исследований в различных отраслях гуманитарных наук. Преподаватель высшей школы обладает широким

диапазоном возможностей эффективного формирования критического мышления на занятиях по иностранным языкам и дисциплинам регионоведческой направленности. Однако использование заданий подобного рода предполагает наличие серьезной теоретической подготовки, развитой эрудиции и способности вести дискуссии с обучающимися разного уровня.

Для цитирования в научных исследованиях

Кузнецова О.В., Дюндик Ю.Б. Из опыта формирования критического мышления у студентов, обучающихся на профилях, связанных с регионоведческими исследованиями // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 366-378. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.042

Ключевые слова

Критическое мышление, регион, регионоведение, образовательный процесс, компетенция.

Введение

В 21 веке феномен развития критического мышления является одной из наиболее актуальных тем исследования философов, социологов, психологов, педагогов и специалистов в других отраслях гуманитарных наук. Целью данной статьи является обоснование необходимости формирования критического мышления у студентов, обучающихся на профилях, связанных с регионоведческими исследованиями, а также краткий обзор приемов формирования критического мышления, используемых авторами в образовательном процессе.

Обзор литературы

Значительное количество основополагающих работ по теории критического мышления принадлежит представителям американской школы, таким как Д. Клустер, К. Меридит, Р. Пол, Дж. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн, Л. Элдер и др. Показательно, что в американских университетах введена специальная дисциплина «критическое мышление».

Большой интерес у отечественных специалистов в последнее время вызывает изучение способов формирования критического мышления у школьников и студентов [Климова, 2012; Семенова, 2009; Туласынова, 2010; Шакирова, 2006]. Тем не менее, мы не можем не согласиться с мнением Н.Ф. Плотниковой, которая в своей монографии «Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения» пишет о том, что «среди преподавателей высшей школы бытует мнение, что критическое мышление студентов формируется в учебно-воспитательном процессе автоматически, а наиболее высокого уровня оно достигает в профессиональной деятельности только в результате многолетнего опыта» [Плотникова, 2015, 4]. Наоборот, как справедливо утверждает автор, «практика и исследования не подтверждают прямую зависимость между стажем работы специалиста и уровнем сформированности критического мышления. Поэтому важной задачей профессионального образования становится поиск технологий целенаправленного и планомерного формирования критического мышления студентов уже на этапе профессиональной подготовки» [там же].

Материалы и методы

В данной статье приводятся способы формирования критического мышления, активно используемые авторами в процессе подготовки бакалавров и магистров профилей, связанных с регионоведческими исследованиями. Используются методы теоретического (анализ научной и методологической литературы) и практического анализа проблемы формирования и развития критического мышления; метод наблюдения и аналитической обработки результатов учебного процесса.

Результаты исследования

Представляется очевидным, что в научной литературе можно встретить многочисленные определения термина «критическое мышление». К примеру, американский психолог Дайана Халперн, внесшая значительный вклад в развитие теории критического мышления, предлагает следующий вариант: «критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [Халперн, 2000].

Авторы технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», американские преподаватели Чарльз Темпл, Кертис Мередит, Дженни Стил убеждены, что «думать критически – означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов [Темпл, 1998].

Очень подробно описывает характеристики критического мышления американский профессор Дэвид Клустер, выделивший пять основных признаков:

- Самостоятельность мышления;
- Информация является отправным, но не конечным пунктом;
- Начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- Стремится к убедительной аргументации;
- Мышление социальное, формирующееся во взаимодействии и обсуждении с другими людьми [Клустер, www].

Американский педагог-психолог, президент Фонда критического мышления Линда Элдер и ведущий американский специалист в данной области, председатель Национального совета по совершенствованию критического мышления, доктор Ричард Пол полагают, что критическое мышление является самонаправляемым, самодисциплинируемым, самоотслеживаемым и самокорректируемым мышлением. Оно включает навыки эффективной коммуникации и решения проблем, а также готовность преодолевать присущие нам эгоцентризм и социоцентризм [Paul, 2007].

В нашей работе за основу взято одно из, на наш взгляд, наиболее полно характеризующих этот процесс определений. Критическое мышление определяется Американской философской ассоциацией (АРА) следующим образом: «целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными

предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества» [Федоров, 2007, 54].

Кратко охарактеризовав суть понятия «критическое мышление», перейдем к рассмотрению особенностей формирования критического мышления у студентов профилей, связанных с регионоведческими исследованиями. Бесспорно, в специфике современных международных отношений все большую значимость приобретает региональный фактор. «Регионоведение как отрасль знаний в настоящее время выступает одним из перспективных направлений научно-практической исследовательской деятельности, т.к. комплексность и системность знаний в рамках данного направления позволяет анализировать региональные проблемы с разных сторон, и получать более достоверную информацию, апробированную с учетом использования методов различных наук» [Макеева, Кремнев, 2017].

Сформировавшись в русле страноведческих дисциплин, регионоведческая наука пополняется новыми идеями, что, безусловно, расширяет круг исследуемых вопросов, но при этом наблюдается недостаток интеграции этих идей в единую научную парадигму [Карачева, Кузнецова, 2018, 2019]. В Иркутском государственном университете при грантовой поддержке РФФИ в настоящее время разрабатывается теоретико-методологическая основа трансдисциплинарной регионологии. Идея комплексности анализа мотивирована стремлением рассмотреть регионоведческие исследования как интегративную научную область, нацеленную на трансдисциплинарную панорамную систематизацию знаний разных научных сфер, и необходимостью создать прочную научно-теоретическую базу. Предметом трансдисциплинарной регионологии становятся процессы неравномерного регионального развития [Лесниковская, Кремнев, 2019].

Интересно то, что в рамках работы над грантом среди многообразия отечественных работ, посвященных формированию критического мышления студентов различных специальностей, мы не обнаружили исследований, направленных на студентов-регионоведов. Тем не менее, обладание данной компетенцией для них представляется крайне целесообразным. Для подтверждения обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – магистратура по направлению подготовки 41.04.01 Зарубежное регионоведение. Среди перечня универсальных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника, умение критически мыслить упоминается первым:

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.

Основываясь на перечне действий, понимаемых под критическим мышлением в приведенном нами ранее определении, мы полагаем необходимым перечислить и некоторые другие компетенции, которыми должен обладать выпускник профилей, специализирующихся в регионоведении:

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.
Экспертно-аналитическая деятельность	ОПК-3. Способен оценивать, моделировать и прогнозировать глобальные, макрорегиональные, национально-государственные, региональные и локальные политико-культурные, социально-экономические и общественно-политические процессы на основе применения методов теоретического и эмпирического исследования и прикладного анализа.

Итак, подчеркнем, что формирование критического мышления у студентов, специализирующихся в регионоведческих исследованиях, представляется одним из обязательных условий их качественной профессиональной подготовки. Это также подтверждает перечень областей и сфер профессиональной деятельности, в которых выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность:

- 01 Образование и наука;
- 04 Культура, искусство;
- 06 Связь, информационные и коммуникационные технологии;
- 07 Административно-управленческая и офисная деятельность;
- 11 Средства массовой информации, издательство и полиграфия.

Закономерно, что выпускник, умеющий критически мыслить, обладает навыками не просто воспринимать, но к тому же интерпретировать и оценивать многочисленные информационные сообщения, он способен обнаруживать в тексте противоречия, логические ошибки, манипулятивные технологии, аргументировать свою точку зрения, что значительно повышает его шансы при трудоустройстве по специальности.

В настоящее время в Институте филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета осуществляется подготовка по магистерской программе 41.04.01 Зарубежное регионоведение, профиль «Регионоведение и этнология стран АТР», кроме того, на направлении 45.03.02 Лингвистика открыт профиль «Лингвистическое обеспечение комплексного регионального анализа», учебный план которого предполагает освоение широкого спектра регионоведческих дисциплин. Например,

- Региональная и национальная безопасность в странах первого иностранного языка;
- Региональные конфликты в странах первого иностранного языка;
- Основы регионального анализа;
- Внешняя политика стран первого иностранного языка;
- Социально-политическая система стран первого иностранного языка;
- Процесс формирования внешней политики и дипломатия в странах первого иностранного языка и др.

Соответственно, успешное овладение данными дисциплинами подразумевает и достаточный уровень сформированности критического мышления. Необходимо обратить внимание на то, что формирование критического мышления начинается с первого семестра на занятиях по иностранным языкам. В данном случае речь идет о следующих дисциплинах

учебного плана:

- Практический курс первого иностранного языка;
- Иностранный язык;
- Профессионально ориентированный курс первого иностранного языка;
- Профессионально ориентированный курс второго иностранного языка.

Достаточно серьезным достижением в данной области, на наш взгляд, является то, что преподавание значительного количества дисциплин регионоведческой направленности осуществляется на языке региона специализации, что позволяет студенту интерпретировать и анализировать аутентичные материалы, а также давать им оценку.

Как известно, к важнейшим характеристикам критического мышления относятся:

- самостоятельность мышления;
- любознательность;
- формулирование проблемы и нахождение выхода из сложившейся ситуации;
- принятие обдуманных решений;
- высказывание своей точки зрения [Плотникова, 2015].

Рассмотрим подробнее, какие способы формирования критического мышления у студентов профилей, связанных с регионоведческими исследованиями, активно используются на занятиях. Учебными планами не предусмотрено наличие отдельного курса по формированию критического мышления, в содержание других дисциплин включаются задания, проблемы, упражнения, направленные на отработку мыслительных умений и критичности ума, таким образом технологии формирования критического мышления носят междисциплинарный характер, кроме того, соблюдается преемственность педагогических технологий у бакалавров и магистрантов.

В своей работе «Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология» Д.М. Шакирова приводит схему достаточно эффективных, по нашему мнению, методов формирования критического мышления [Шакирова, 2006].

Представляется очевидным, что большая роль на занятиях отводится командной и групповой работе. Временная работа в таких командах может заключаться в выполнении небольших заданий и состоит из следующих этапов:

- обмен идеями, собственным опытом;
- определение правил;
- обмен информацией, обсуждение сведений, подчеркнутых из различных источников;
- принятие решения о дальнейших действиях;
- выявление проблемы для дальнейшего обсуждения;
- обсуждение противоположных точек зрения, разногласий;
- проведение «мозговой атаки»;
- подготовка к групповой дискуссии.

После окончания работы участники команды подводят итоги, обсуждают результаты проделанной работы, вырабатывают свои предложения [там же, 38].

Следует упомянуть, что экспертно-аналитическая работа, включающая оценку и прогнозирование глобальных и региональных процессов, является важнейшей составляющей деятельности квалифицированного специалиста в области регионоведения. Соответственно, большую значимость при подготовке таких специалистов имеет обучение их медиаграмотности, работе с новостным контентом, средствами массовой информации.

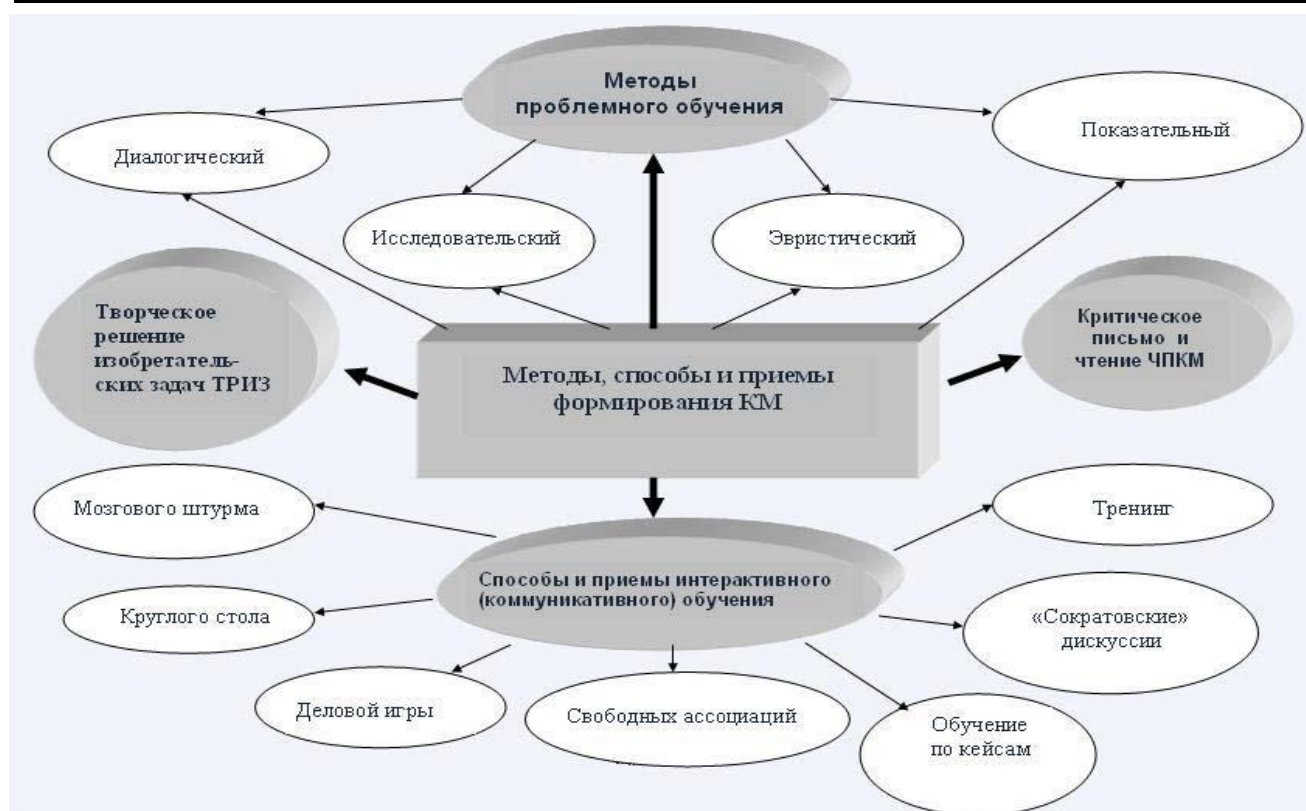


Рисунок 1 - Методы формирования критического мышления

Так, в статье Дюндик Ю.Б., Кузнецовой О.В. «Совершенствование навыков критического мышления посредством анализа новостного контента современных СМИ: из опыта работы» подробно описан алгоритм работы студента с новостным контентом при котором студенты осмысливают и оценивают проблему критически с различных позиций, вырабатывая при этом собственную аргументированную позицию, опираясь на существующий опыт и имеющиеся знания. В результате происходит не только совершенствование навыков критического мышления студентов в частности, но и повышение потенциала, личностного и профессионального роста, готовности выпускника ко взаимодействию с окружающим миром как профессионала в целом [Дюндик, Кузнецова, 2019].

Обучение дисциплинам регионоведческой направленности, перечисленным выше, подразумевает широкое включение материалов публицистического дискурса в образовательный процесс. Для того, чтобы сформировать способность критически оценивать и интерпретировать аналитические статьи, студентам предлагается ряд заданий, направленных на знакомство с особенностями и языком газетных текстов:

- озаглавить статью, исходя из содержания прочитанного,
- подобрать из списка предложенных заголовков к статье, исходя из содержания прочитанного,
- написать короткую статью, соответствующую предложенному заголовку,
- проанализировать статьи/ заголовки на одну и ту же тему, опубликованные в разных СМИ (например, официальное издание и желтая пресса),
- проанализировать статьи на одну и ту же тему, опубликованные в разных странах и др.

Немаловажную роль при анализе публицистического дискурса играет контент-анализ,

который «может включать как аналитический разбор всего содержательно-формального комплекса рассматриваемого средства массовой информации, анализ определенных проблемно-тематических блоков содержания, информационных кампаний, жанровых форм, так и анализ отдельных медийных произведений» [Федоров, 2007].

Эффективным инструментом формирования критического мышления является метод кейсов, основанный на ситуационном подходе. Основное преимущество кейс-метода состоит в том, что он ориентирован на «постановку вопросов», в то время как другие методы – на «предлагаемые решения». Это преимущество дает возможность студентам реально участвовать в процессах анализа, подготовки и принятия решений. Бесспорно, один из самых действенных путей обучения состоит в том, чтобы учиться на собственном опыте: фактически находиться в реальной ситуации, почувствовать на себе тяжесть реальных проблем и груз ответственности за их решение, проводить анализ влияющих факторов, вырабатывать и принимать решения, сталкиваться с последствиями этих решений, анализировать их и учиться на собственных ошибках. Кейс-метод позволяет формировать новый, активный стиль поведения обучающихся в учебном процессе, способствует развитию аналитических способностей, навыков аргументации и принятия решений, умению работать в команде [Стрекалова, Беляков, 2013, 6].

В методологическом контексте кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания – моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняет в кейс-методе специфические функции.

Рассмотрим более подробно преимущества данного метода. Метод кейсов позволяет:

- активизировать учебную деятельность студентов, предоставив им возможность самостоятельно разобраться в предложенной проблеме, сопоставить результаты, определить их эффективность и возможность использования в практической деятельности;
- отработать определенные подходы к решению типовых проблем, формировать умения и навыки компетентного решения реальных ситуаций;
- развивать познавательные и творческие способности и умения студентов: исследовать, анализировать, обсуждать, принимать нестандартные обоснованные решения, моделировать и оформлять результаты деятельности;
- содействовать социально-профессиональной адаптации будущих специалистов, повышению их учебной и профессиональной мотивации, способности к самоанализу, самоконтролю, самооценке, саморефлексии.

В результате освоения кейса у студентов развиваются следующие *умения и навыки*:

- аналитические и прогностические;
- практические: принимать верные решения в условиях неопределенности; разрабатывать алгоритм принятия решения; объективно исследовать ситуации; учитывать точки зрения других специалистов на рассматриваемую проблему при принятии окончательного решения.
- творческие: генерировать альтернативные решения, которые нельзя найти логическим путем;
- коммуникативные: вести дискуссию, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов;
- социальные: оценивать вербальное и невербальное поведение людей, поддерживать

дискуссию, осуществлять самоанализ и т.д. [Аргунова, 2007, 17-18].

Использование метода кейсов на занятиях со студентами старших курсов часто включает проведение деловых игр следующей тематики: пресс-конференция лидеров мировых держав. Студенты делятся на «журналистов» и «политиков». Задача «журналистов» – поставить «политиков» в тупик с помощью каверзных, провокационных вопросов, задача «политиков» – «сохранить лицо», выйти из ситуации и дать политически грамотный ответ на сложный вопрос. Данная ролевая игра требует серьезной подготовки обеих сторон и четких предварительных инструкций преподавателя – все участники должны хорошо ориентироваться в текущей политической ситуации, быть знакомы с последними мировыми новостями, имеющимися конфликтными и проблемными блоками. Однако студенты должны быть способны и импровизировать. Большую эффективность заданиям подобного рода придает то, что пресс-конференция проходит полностью на изучаемом языке, что позволяет студентам улучшить навыки построения неподготовленного высказывания и ведения коммуникации на иностранном языке.

При более высоком уровне сформированности профессиональных компетенций и владения языком студентам можно предложить более сложные деловые игры, например: воспроизведение одного из недавних политических событий (заседание Генеральной ассамблеи ООН, саммит «Большой семерки», круглый стол представителей разных стран по вопросам разоружения/ глобального потепления/ информационной безопасности, встречи «на полях» и «на ногах» в рамках международных мероприятий и т.д.). Каждый из участников получает роль представителя определенной страны, чью позицию он должен четко продемонстрировать в ходе игры. Подготовительный этап включает ознакомление с протокольными нормами организации выбранного вида встречи, анализ обсуждаемых вопросов и позиций стран-участников, прогнозирование развития событий. Задания подобного рода могут включать как воспроизведение одного из состоявшихся в действительности международных мероприятий, так и проектирование возможных встреч, целью которых является обсуждение глобальных вызовов современности.

После окончания ролевой игры обязателен коллективный анализ с обсуждением наиболее удачных и неудачных моментов, каждый студент поясняет, что было сложнее всего, что больше всего понравилось, чей ответ показался наиболее информативен.

Представляется также целесообразным отметить, что формирование критического мышления происходит не только при групповой работе со студентами, но и при выполнении их основных индивидуальных заданий – написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Тема исследования формулируется с учетом того, что студент при написании работы должен будет продемонстрировать навыки аналитической деятельности, способность к оценке и прогнозированию событий в мире, умение давать экспертные заключения. Исследование может быть посвящено изучению и попытке дать аналитическую оценку деятельности отдельного политика:

- Сравнительный анализ внешнеполитического курса США в Восточно-Азиатском регионе при администрации Б. Обамы и Р. Никсона (на материале англоязычных источников);
- Дипломатический стиль американского политика: коммуникативные, гендерные, лингвистические факторы и партийная традиция;
- Сравнительный анализ политического курса США при администрации Р. Рейгана в 1981-1985 гг. и Д. Трампа (на материале англоязычных источников).

Объектом исследования может выступать отдельное направление социально-политической,

культурной, экономической деятельности:

- Формирование экологического сознания: социокультурные и лингвистические аспекты;
- Киберспорт в Китае: становление и перспективы развития;
- Современная американская дипломатия: политический и дискурсивный анализ;
- Современные тенденции развития и пределы роста "зеленой" экономики КНР: опыт экономико-статистического анализа;
- Механизмы обеспечения национальной безопасности США в условиях борьбы с терроризмом в XXI в.;
- Сравнительно-сопоставительный анализ тропостроения в Байкальском регионе и западной части США: географический, рекреационный и лингвистический компоненты;
- Семья как социальный институт: трансформация семейных ценностей в Китае под влиянием глобализации.

Цель некоторых исследований – провести сравнительный анализ и оценку имеющихся теоретических работ по теме:

- Подходы российских, западных и китайских экспертов к определению партийной системы КНР;
- Анализ работ географической школы Китая по проблемам региональных физико-географических характеристик страны;
- Вклад американских научных школ в разработку проблем регионального развития;
- Анализ работ научных школ Китая по проблеме формирования страноведческой парадигмы межрегионального взаимодействия;
- Анализ современных китайских социологических теорий по проблемам регионального развития.

Как видим, большинство тем предполагают проведение трансдисциплинарного исследования с привлечением данных и методов различных наук – политологии, лингвистики, экономики, социологии, психологии и др. Кроме того, при работе над темой помимо традиционных общенаучных методов студенты активно используют различные современные научные методы, стимулирующие развитие критического мышления – анализ кейсов, SWOT-анализ, контент-анализ, ивент-анализ и др.

Обсуждение и заключение

Итак, подведем некоторые итоги. Данная статья предваряет серию публикаций, посвященных более подробному описанию отдельных технологий формирования критического мышления. В связи с этим авторы не ставили перед собой задачу дать подробный исчерпывающий перечень всех способов формирования критического мышления у студентов профилей, связанных с регионоведческими исследованиями. Целью работы было обосновать необходимость проведения подобной работы именно со студентами, специализирующимися в изучении регионоведения, как с будущими аналитиками и специалистами в области межкультурной коммуникации. Ведь представляется очевидным, что только хорошо подготовленный критический мыслитель способен в процессе своей деятельности поднимать жизненно важные вопросы и проблемы, формулируя их ясно и точно; собирать и оценивать релевантную информацию, используя теоретические концепции для ее интерпретации; результативно делать хорошо обоснованные выводы и принимать решения, проверяя их по

релевантным критериям и стандартам; мыслить непредвзято; эффективно коммуницировать с другими в выработке решений сложных проблем.

Библиография

1. Аргунова Т.Г. и др. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ссуза. М., 2007. 104 с.
2. Дюндик Ю.Б., Кузнецова О.В. Совершенствование навыков критического мышления посредством анализа новостного контента современных СМИ: из опыта работы // Гуманитарные науки и образование. 2019. Том 10. №2. С. 57-62.
3. Карачева Н.С., Кузнецова О.В. К вопросу о необходимости системного подхода в регионоведческих исследованиях // Регионоведческие чтения: Азиатско-Тихоокеанский регион в диалоге языков и культур. Киров, 2018. С. 19-22.
4. Климова Т.В. Способы формирования критического мышления студента // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2 (138). С. 78-85.
5. Клустер Д. Что такое критическое мышление? URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>
6. Кузнецова О.В., Карачева Н.С. У. Айзард и зарождение американской регионоведческой школы // III Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в фокусе современности. Иркутск, 2019. С. 275-280.
7. Лесниковская Е.В. Кремнев Е.В. Развитие отечественных научных школ по изучению регионального развития в контексте современной парадигмы регионального знания // III Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в фокусе современности. Иркутск, 2019. С. 297-304.
8. Макеева С.Б., Кремнев Е.В. Развитие магистратуры регионоведческого направления в России в условиях расширяющегося межрегионального российско-китайского сотрудничества (на примере магистратуры «Зарубежное регионоведение», профиль «Регионоведение и этнология стран АТР») // Вестник Университета Российской академии образования. 2017. № 1. С. 19-24.
9. Плотникова Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения. Казань, 2015. 84 с.
10. Семенова О.М. Формирование критического мышления студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 26 с.
11. Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство. СПб., 2013. 80 с.
12. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление – углубленная методика. М., 1998. 287 с.
13. Туласынова Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2010. 22 с.
14. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007. 616 с.
15. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб: Питер, 2000. 512 с.
16. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Educational Technology & Society. 2006. № 9(4). С. 284-292.
17. Paul R., Elder L. Critical Thinking. Concepts and Tools. USA: Foundation for Critical Thinking Press, 2007. 23 p.

Sharing experience of critical thinking formation among students of regional studies specialization

Ol'ga V. Kuznetsova

Dean of the Faculty of Foreign Languages,
PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Oriental and Asia-Pacific Regional Studies,
Irkutsk State University,
664003, 1, Karla Marksa str., Irkutsk, Russian Federation;
e-mail: kuznetsova1@mail.ru

Yulia B. Dyundik

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Oriental and Asia-Pacific Regional Studies,
Irkutsk State University,
664003, 1, Karla Marksa str., Irkutsk, Russian Federation;
e-mail: dyular@mail.ru

Abstract

The paper presented in this article presents the authors' experience of effective critical thinking formation among students specializing in regional studies. The authors give reasons for the necessity to form such skills, give samples of tasks which can be used at the classes with bachelors and masters. The methods of theoretical (analysis of scientific and methodological literature) and practical analysis of critical thinking development as well as methods of observation and analytical systematization of education process are used in the article. The authors of the paper come to the conclusion that critical thinking formation is an obligatory condition for the effective development of specialists in regional studies. The fact that the list of competences, such specialists should acquire, includes the ability to analyze and interpret facts, events and statements confirms this result. Discussion and conclusion of the study: studying the ways of critical thinking formation is a burning issue in various fields of humanities. High school lecturers possess a wide range of opportunities of effective critical thinking formation at the classes of foreign languages and other disciplines connected with regional studies. However, such tasks presuppose profound theoretical background, great erudition and ability to keep up discussions with students of different competence.

For citation

Kuznetsova O.V., Dyundik Yu.B. (2019) Iz opyta formirovaniya kriticheskogo myshleniya u studentov, obuchayushchikhsya na profilyakh, svyazannykh s regionovedcheskimi issledovaniyami [Sharing experience of critical thinking formation among students of regional studies specialization]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 366-378. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.042

Keywords

Critical thinking, region, regional studies, educational process, competence.

References

1. Argunova T.G. et al. (2007) *Primenenie keis-metoda v obrazovatel'nom protsesse i metodicheskoi rabote ssuza* [The use of the case method in the educational process and methodological work of vocational school]. Moscow.
2. Cluster D. (2001) What is critical thinking? *Change: The international journal on thinking development via reading and writing*, 4, pp. 36-40.
3. Dyundik Yu.B., Kuznetsova O.V. (2019) Sovershenstvovanie navykov kriticheskogo myshleniya posredstvom analiza novostnogo kontenta sovremennykh SMI: iz opyta raboty [Improving critical thinking skills through analysis of the news content of modern media: from work experience]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and Education], 10, 2, pp. 57-62.
4. Fedorov A.V. (2007) *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza* [The development of media competence and critical thinking of students of a pedagogical university]. Moscow.
5. Halpern D. (1995) *Thinking Critically About Critical Thinking*. Routledge.
6. Karacheva N.S., Kuznetsova O.V. (2018) K voprosu o neobkhodimosti sistemnogo podkhoda v regionovedcheskikh issledovaniyakh [To the question of the need for a systems approach in regional studies]. In: *Regionovedcheskie*

- chteniya: Aziatsko-Tikhookeanskii region v dialoge yazykov i kul'tur* [Regional studies readings: Asia-Pacific region in the dialogue of languages and cultures]. Kirov.
7. Klimova T.V. (2012) Sposoby formirovaniya kriticheskogo myshleniya studenta [Methods of forming critical thinking of a student]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2 (138), pp. 78-85.
 8. Kuznetsova O.V., Karacheva N.S. (2019) U. Aizard i zarozhdenie amerikanskoi regionovedcheskoi shkoly [U. Isard and the birth of the American regional studies school]. In: *III Gotlibovskie chteniya: Vostokovedenie i regionovedenie Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona v fokuse sovremennosti* [III Gottlieb readings: Oriental studies and regional studies of the Asia-Pacific region in the focus of modernity]. Irkutsk.
 9. Lesnikovskaya E.V. Kremnev E.V. (2019) Razvitie otechestvennykh nauchnykh shkol po izucheniyu regional'nogo razvitiya v kontekste sovremennoi paradigmy regional'nogo znaniya [The development of domestic scientific schools for the study of regional development in the context of the modern paradigm of regional knowledge]. In: *III Gotlibovskie chteniya: Vostokovedenie i regionovedenie Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona v fokuse sovremennosti* [III Gottlieb readings: Oriental studies and regional studies of the Asia-Pacific region in the focus of modernity]. Irkutsk.
 10. Makeeva S.B., Kremnev E.V. (2017) Razvitie magistratury regionovedcheskogo napravleniya v Rossii v usloviyakh rasshiroyayushchegosya mezhregional'nogo rossiisko-kitaiskogo sotrudnichestva (na primere magistratury «Zarubezhnoe regionovedenie», profil' «Regionovedenie i etnologiya stran ATR») [The development of master studies in regional studies in Russia in the context of expanding interregional Russian-Chinese cooperation (for example, the master's program "Foreign Regional Studies", profile "Regional Studies and Ethnology of the Asia-Pacific Countries")]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya* [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education]. 2017. № 1. S. 19-24.
 11. Paul R., Elder L. (2007) *Critical Thinking. Concepts and Tools*. USA: Foundation for Critical Thinking Press.
 12. Plotnikova N.F. (2015) *Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov vuza v usloviyakh komandnoi formy organizatsii obucheniya* [The formation of critical thinking of university students in the conditions of the team form of organization of study]. Kazan.
 13. Semenova O.M. (2009) *Formirovanie kriticheskogo myshleniya studenta – budushchee uchitelya v protsesse obucheniya v pedagogicheskoi universitete. Doct. Dis.* [The formation of critical thinking of the student: the future of the teacher in the learning process at the Pedagogical University. Doct. Dis.]. Samara.
 14. Shakirova D.M. (2006) Formirovanie kriticheskogo myshleniya uchashchikhsya i studentov: model' i tekhnologiya [The formation of critical thinking of pupils and students: model and technology]. *Educational Technology & Society*, 9(4), pp. 284-292.
 15. Strekalova N.D., Belyakov V.G. (2013) *Razrabotka i primenenie uchebnykh keisov: prakticheskoe rukovodstvo* [Design and use of case studies: a practical guide]. St. Petersburg.
 16. Temple C., Steel J.L., Meredith C.S. *Critical Thinking for Language Learning and Teaching: Methods for the 21st Century*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/315697174_Critical_Thinking_for_Language_Learning_and_Teaching_Methods_for_the_21st_Century [Accessed 06/06/2019]
 17. Tulasynova N.Yu. (2010) *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku. Doct. Dis.* [The development of critical thinking of students in the process of teaching a foreign language. Doct. Dis.]. Yakutsk.

Правила для авторов

Уважаемые авторы! Представляем вашему вниманию обновленные требования, которым должны строго соответствовать направляемые нам рукописи.

Структура статьи, присылаемой в редакцию для публикации:

- 1) заголовок (название) статьи;
- 2) автор(ы): фамилия, имя, отчество (полностью);
- 3) данные автора(ов): телефон, адрес, научная степень, звание, должность и место работы, рабочий адрес, e-mail;
- 4) аннотация (авторское резюме);
- 5) ключевые слова;
- 6) текст статьи должен быть разбит на части: введение, тематические подзаголовки, заключение или выводы;
- 7) список использованной литературы в алфавитном порядке;
- 8) пункты 1-5 и 7 должны быть продублированы на английском языке (требования к аннотации см. далее).

Все материалы должны быть присланы в документе формата .doc, шрифт TimesNewRoman, кегль 14, первая строка с отступом, межстрочный интервал полуторный, сноски с примечаниями постраничные, нумерация сносок сплошная. Ссылки в тексте на библиографический список оформляются в квадратных скобках; указываются фамилия автора из списка, год издания работы и страница: [Иванов, 2003, 12].

Требования к аннотации на английском языке

Англоязычная аннотация должна быть:

- информативной (не содержать общих слов);
- оригинальной (**не быть калькой русскоязычной аннотации**);
- содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированной (следовать логике описания результатов в статье, по схеме: предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; область применения результатов; выводы);
- «англоязычной» (написанной качественным английским языком);
- **объем от 150 до 250 слов.**

При невозможности предоставить англоязычную аннотацию необходимо предоставить аналогичный текст на русском языке, с требуемым объемом и структурой.

Фамилии авторов статей на английском языке представляются в одной из принятых международных систем транслитерации, в нашем издательстве – Британского института стандартов (www.translit.ru, меню **Варианты**, пункт **BSI**).

Оформление библиографических ссылок в тексте

Ссылки в тексте оформляются в стиле [Фамилия (фамилии), год, страница]. Например, такая ссылка:

Иванова П.П., Петров А.А. К вопросам о детских тарелочках // Жизнь. 2012. № 2. С. 343.

будет выглядеть в тексте как

[Иванова, Петров, 2012, 343].

При ссылке на интернет-ресурс ссылка выглядит как [Иванов, 2009, www] или (при невозможности установить год) [Иванов, www].

Постраничные сноски используются в случае смысловых комментариев, ссылок на архивы и неопубликованные документы. Допустимо указывать в постраничных сносках группы источников (например, ряд работ или диссертаций по какой-либо теме), которые не включаются в библиографию.

В библиографию включаются ссылки на использованные в работе:

- книги;
- статьи в периодике, коллективных монографиях, сборниках по итогам конференций;
- диссертации и авторефераты;
- нормативные акты;
- электронные ресурсы.

В библиографию не включаются (даются в постраничных сносках) ссылки на:

- архивы;
- неопубликованные документы.

Правила оформления библиографии на русском языке

Библиография оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка».

Правила оформления библиографии на английском языке

Английский вариант библиографии, с заголовком References, пишется согласно Гарвардской системе оформления библиографических ссылок, по следующей схеме:

Авторы (транслитерация), год публикации, транслитерация названия статьи, перевод названия статьи на английский язык (в квадратных скобках), транслитерация названия источника (книга, журнал), перевод названия источника (в квадратных скобках), место издания, издательство, страницы.

Пример:

Кочукова Е.В., Павлова О.В., Рафтопуло Ю.Б. Система экспертных оценок в информационном обеспечении учёных // Информационное обеспечение науки. Новые технологии: Сб. науч. тр. М.: Научный Мир, 2009. С. 190-199.

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

Более подробные правила и примеры Гарвардской системы оформления представлены по ссылке <http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2> или <http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf>

Если у вас нет возможности оформить английские список литературы и аннотацию по нашим правилам, это сделают специалисты издательства. Обращайтесь, вам обязательно помогут!

Об издательстве

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает 14 научных журналов:

№	Название журнала	Направление
1	Вопросы российского и международного права	юридические науки
2	Культура и цивилизация	культурология
3	Технические науки: теория, методика, приложения	технические науки
4	«Белые пятна» российской и мировой истории	история
5	Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке	философия
6	Вопросы биологии и сельского хозяйства: теории и ситуации, проблемы и решения	биологические и сельскохозяйственные науки
7	Фундаментальные и клинические медицинские исследования	медицина
8	Экономика: вчера, сегодня, завтра	экономика
9	Педагогический журнал	педагогика
10	Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования	психология
11	Искусствоведение	искусствоведение
12	Социологические науки	социология
13	Теории и проблемы политических исследований	политология
14	Язык. Словесность. Культура	филология

Журналы выходят на русском и английском языках, основное содержание номеров составляют статьи ведущих российских и зарубежных ученых и начинающих исследователей, а также сообщения о выходе книг по теме изданий.

Журналы издательства «АНАЛИТИКА РОДИС» рассчитаны на ученых, специалистов, аспирантов и студентов, а также всех, кто интересуется проблемами современной науки.

Услуги издательства

Помимо выпуска научных журналов издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает научные издания, монографии, авторефераты, а также художественную литературу.

Рукописи изданий, поступающих к нам, подвергаются корректуре, редактированию и, при необходимости, научному редактированию. Техническое оформление в издательстве «АНАЛИТИКА РОДИС» включает вёрстку, раз-

работку оригинал-макетов, дизайн обложек и иллюстраций. На каждом этапе работы авторы имеют возможность оценить результаты и внести свои коррективы, пожелания и дополнения.

Наши специалисты осуществляют помощь в оформлении научных работ – от статей до диссертаций, по требованиям ГОСТа, ВАК или конкретных научных организаций, а также техническое, литературное и научное редактирование, корректуру.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» имеет широкие научные связи с отечественными и зарубежными учёными и организациями.



Rules for authors

Dear authors! We present you the updated requirements that the manuscript must strictly comply with.

Structure of an article for publication sent to the publisher:

- title (name);
- author (s): the surname, first name, patronymic (in full);
- author (s) details: phone, address, academic degree, title, occupation and place of work (+address), e-mail;
- annotation (author's abstract);
- key words;
- the text of the article must be split into several parts: introduction, subject subtitles, conclusion or summary;
- list of references;
- Items 1-5 and 7 must be accomplished in English (see below the requirements for annotations).

All materials must be sent in .doc format, Times New Roman, size 14, indented first-line, one-and-a-half line spacing, per-page footnotes and solid footnotes numeration. References to the bibliography in the text are to be made in square brackets: [Ivanov, 2003, 12].

The requirements for abstract in English and bibliographical references

An abstract in English must be:

- informative (be free of common words);
- original (**without being a calque (loan-translation) of Russian-language annotation**);
- substantive (to reflect the main content of an article and research results);
- structured (to follow result description logic in the article according to the scheme: subject, topic, work objective, method or work performance methodology, application range of the results; summary);
- "English-speaking" (written in high-grade English);
- **volume from 150 to 250 words.**

Let's see the following structural variant of a bibliographical ref in English for articles from journals, collections and conferences:

The authors (transliteration), year, title of the article in transliteration, translation of the title into English in square brackets, the name of the source (transliteration and translation), place, publishing house and pages.

Example:

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

At that while **preparing the list** of literary sources of the **English-language** part of the article our **publishing house insists on using Harvard system of bibliographical references delivery**. You can find the possible typography variants on <http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2> or <http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf>

If for some reasons you cannot formalize English list of references and abstract in accord with our rules, our specialists will do it for you. Please, contact us, we are always ready to help!

About the publishing house

Publishing house "ANALITIKA RODIS" issues 14 scientific journals:

№	Name of the journal	Scientific area
1	Matters of Russian and international law	Jurisprudence
2	Culture and civilization	Culturology
3	Technical sciences: theory, methodology, applications	Technical
4	"White spots" of the Russian and world history	History
5	Context and reflection: philosophy of the world and human being	Philosophy
6	Questions of biology and agriculture: theories and situations, problems and solutions	Biological and agricultural
7	Basic and clinical medical research	Medical
8	Economics: Yesterday, Today and Tomorrow	Economics
9	Pedagogical Journal	Education science
10	Psychology. Historical-critical reviews and current researches	Psychology
11	Art Studies	Art Studies
12	Sociological Sciences	Sociological Sciences
13	Theories and Problems of Political Studies	Political science
14	Language. Philology. Culture	Philology

Journals are published in Russian and English. The articles of leading experts, as well as researchers working on dissertations, are published in each journal respective to its coverage, along with the reports of the books output of leading contemporary researchers!

The journals of the "ANALITIKA RODIS" publishing house are designed for specialists, students and postgraduate students, as well as anyone interested in problems of modern science.

Our services

In addition to the scientific journals publishing the "ANALITIKA RODIS" publishing house provides a wide range of services.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house provides services for publishing scientific articles, monographs, author's theses and books. Manuscripts coming to us subject to proof-reading and editing by publisher's specialists, provided that authors

are able to evaluate the results and make corrections, add comments and suggest additions at any stage before publishing.

Technical design of the "ANALITIKA RODIS" publishing house includes makeup, design layout, design of covers and illustrations.

Our specialists provide assistance in the design of scientific works – from articles to dissertations according to GOST standards, Higher Attestation Commission or precise scientific organizations, as well literary and scientific editing and proofreading.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house has extensive scientific relations with national and foreign scientists and organizations.

