

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ТРАДИЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы
XIV Всероссийской научно-практической
Internet-конференции
(с международным участием)

Тамбов 2023

УДК 37
ББК 74.58
П72

Редакционная коллегия:

А.В. Королева, Л.Н. Макарова (отв. ред.), Ю.П. Прокудин

Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, П72 перспективы : материалы XIV Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием); М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина» ; отв. ред. Л.Н. Макарова. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2023. – 313 с.
ISBN 978-5-00078-774-8

В сборнике освещаются теоретико-методологические аспекты, передовой опыт, традиции и перспективы профессионального взаимодействия субъектов высшей школы в изменившихся социально-экономических условиях. Рассматриваются актуальные проблемы личностного и профессионального развития преподавателя и студента, вопросы интеграции теоретических подходов и современных технологий по проблеме конференции.

Материалы докладов представлены в авторской редакции.

Сборник адресован ученым, преподавателям, докторантам, аспирантам и студентам различных образовательных учреждений; а также всем, кто интересуется вышеперечисленными проблемами.

УДК 37
ББК 74.58

ISBN 978-5-00078-774-8

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

I. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Голушко Т.К., Курин А.Ю. Сложности разработки системы оценки качества преподавания в вузе как институциональная проблема	9
Сенюх М.Л., Алисов Е.А. Применение теории стратегического управления знаниями как актуальное направление современного образовательного менеджмента.....	14
Сердюкова О.В. Обучение по целевому договору как социально-экономический фактор модернизации высшего образования.....	17

II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Бирюкова А.Д., Зимина Е.И. Повышение мотивации студентов к овладению иностранным языком.....	21
Брыксина И.Е., Кузнецова И.А. Анализ содержания прагматического компонента изучения грамматики в условиях интегрированного обучения английскому и французскому языкам.....	24
Горин А.С. Специфика использования визуализирующих средств обучения в зависимости от стиля мышления студентов.....	29
Горобец А.А., Хаусманн-Ушкова Н.В. Проблематика применения страноведческого материала на уроках английского языка.....	34
Дормидонтов Р.А. Психологические предикторы академической успешности студентов вуза.....	37
Золотов П.Ю. Использование лингвистической интерференции при обучении латинскому языку студентов-теологов.....	41
Копылова А.А. Феномен «Я-образ» в психолого-педагогической литературе.....	44

Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Взаимосвязь самореализации преподавателя с типом развития индивидуального стиля деятельности.....	50
Мацкевич К.О. Характеристика несплошного текста в методике обучения чтению студентов радиотехнических направлений подготовки на иностранном языке.....	57
Мотов С.В. Лингвокогнитивный подход к иноязычному обучению и цифровизация современного образовательного пространства.....	61
Романова Ю.В., Молоток Н.М. Личностно-профессиональное развитие студентов в процессе получения высшего образования.....	65
Серова К.Г., Голушко Т.К. Индивидуальная образовательная траектория студента в вузе: направления реализации.....	69
Шульц О.Е. Новые функции преподавателя иностранных языков в цифровом образовательном пространстве вуза.....	75

III. НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Баранова А.С. Эколого-патриотическое воспитание молодёжи в процессе изучения произведений Н.И. Бусько.....	81
Кирина Д.О., Коробова М.В. Изучение отечественной истории как национальная традиция российской высшей школы.....	85
Корепанова Е.В., Манаенкова М.П. Языковое образование как основа русской гражданской идентичности.....	89
Мещерякова Е.И., Самойлов А.П. Духовные традиции российского офицерства в воспитании курсантов военных вузов....	93

IV. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бударина Т.А., Пустовалова М.С. Преодоление межкультурных барьеров при формировании социокультурной компетенции будущих лингвистов (французский язык на базе английского).....	99
Гребенникова И.В. Формирование у будущих бакалавров начального образования профессиональной компетентности... 103	103

Калединцева Н.С. Компетентностная основа подготовки будущих педагогов к применению информационных технологий в профессиональной деятельности.....	106
Лебедев А.Р. К вопросу значимости мультилингвальной компетенции для студентов неязыковых направлений подготовки.....	110

*У. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ
НОВЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Бударина Т.А., Сидорова А.А. Использование кейс-метода в обучении иностранному языку будущих лингвистов.....	113
Демидович М.И. Организация педагогической практики магистрантов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь.....	119
Егорова О.М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка с использованием кейс-метода.....	124
Енговатова Е.А., Юрлов А.Р. Авторская деловая игра «Капитаны в поисках гранта» и ее влияние на формирование проектных компетенций будущих бакалавров.....	128
Сергеева Л.А. Визуализация математической информации в подготовке будущего учителя начальной школы.....	133
Шимичев А.С. Реализация продуктивной технологии организации самостоятельной работы в профессиональной подготовке учителя иностранного языка.....	138

*У. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ*

Головина Е.С. Владение приемами самоконтроля студентами как показатель профессионализма преподавателя иностранного языка.....	144
Ерохина А.Д., Шаршов И.А. Реализация дополнительных образовательных программ с применением инновационных технологий.....	149
Сорокина Е.В. Основные положения программы «Воспитание и социализация учащихся в образовательных учреждениях культуры и искусства.....	152
Трошкина Т.А. Формы дистанционного обучения в цифровом обществе.....	157

*VII. ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ
МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*

Акользина М.К., Степанова Д.С., Чапаксова А.С. Реализация метапредметной проектной деятельности студентов педагогических специальностей в обучении школьников.....	161
Енговатова Е.А. Подготовка к грантовым конкурсам с использованием деловых игр как фактор повышения эффективности проектных компетенций будущих бакалавров.....	168
Зимина Е.И., Нохрина В.А. Метод проектов как способ развития потенциала обучающихся посредством иностранного языка.....	175
Карева Т.Д., Поляков О.Г. Фильм как средство повышения мотивации изучения иностранного языка.....	180
Кумицкая Л.В. Развитие EQ студентов вуза с помощью мульт-и кинофильмов.....	183
Молодкина Е.В. Интерактивный подход в обучении иноязычной речи будущих педагогов.....	188
Первова Г.М. Практические аспекты речевой подготовки педагогов профиля «Дошкольное образование».....	190
Романова Е.С., Гумарова Т.А. К вопросу об изучении практической характерологии при подготовке педагогических работников в военных вузах.....	194
Руделева О.А. Подготовка будущих специалистов к формированию проектных умений у младших школьников.....	199
Семикина Е.А., Алексич Е.В. Аутентичные материалы и задания в обучении иностранному языку.....	205

*VIII. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА*

Брыксина И.Е., Лопухов Д.П., Голыбина И.С. Роль невербального общения в английском, французском и китайском языках в формировании успешной межкультурной коммуникации.....	211
Ерохина А.Д. Роль педагога дополнительного образования в процессе нравственно-этического развития студентов.....	214
Звягина Е.А. Формируя будущее: важность воспитания в профессиональной деятельности преподавателя вуза.....	217

Ивченко М.И. Вовлеченность на занятиях иностранного языка как фактор повышения мотивации к изучению иностранного языка.....	221
Кашеев Д.М. Формы поисково-краеведческой деятельности в воспитании студентов и школьников.....	225
Просолупова Н.А. К проблеме воспитания ценностного отношения студентов к научно-исследовательской деятельности.....	229
Усенко И.С. Эстетическое воспитание в профессиональном становлении личности будущего учителя.....	233
Ходаев А.С., Макарова Л.Н. Безопасное поведение подростков в социальных сетях: воспитательный аспект.....	241
Черникова Н.В. Патриотическое воспитание студентов в системе профессиональной подготовки будущих учителей.....	247
Чернова Е.А. Музейное пространство как фактор формирования социальной успешности у подростков с ОВЗ.....	251

*IX. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ
ВОПРОСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА*

Брюзгина Д.А. Синтез упражнений на сценическое внимание как средство творческого саморазвития подростков.....	256
Булгакова Д.В. Особенности самореализации подростка в учебной деятельности.....	260
Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Формирование основ здорового образа жизни школьника как направление деятельности современного педагога.....	263
Гладышева А.В. Игрушка РОР-IT как инновационный инструмент в работе педагога-логопеда.....	268
Гладышева М.В. Обоснование педагогических условий успешного развития логики у учащихся начальных классов.....	271
Деркач А.К., Кортунова А.В. Культурный аспект феномена улыбки и его связь с устойчивыми выражениями русского и английского языков.....	275
Егоров А.Ю. Особенности воспитания несовершеннолетних в пенитенциарных учреждениях с использованием цифровых технологий.....	279
Зуболей П.Ю., Хорохорина Ю.Н. Использование нетрадиционных изобразительных техник в деятельности воспитателя...	285

Кольцова О.В. Использование педагогом метода «чтение с дыханием» для устранения нарушения чтения у младших школьников.....	289
Кузнецова К.М. Деятельность педагога по формированию читательской грамотности младших школьников.....	292
Миронова И.А., Колесникова Т.Н. Влияние творческих курсов и мастер-классов на формирование профессионально-значимых творческих характеристик специалистов в области градостроительства и урбанистики.....	296
Старцев М.В., Джабраилов М.А. Негативные явления в преподавательской среде вуза.....	301
Наши авторы	307

I. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЛОЖНОСТИ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Голушко Т.К., Курин А.Ю.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

tat-golushko@yandex.ru

kurinandrey@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются основные проблемы разработки системы оценки качества преподавания в вузе. Указаны варианты критериальной базы эффективности преподавания. Выделены показатели качества организации учебной работы преподавателя, эффективности использования ресурсов и степени влияния преподавателя на личностное развитие студентов. Обоснована необходимость комплексности оценки и избыточности ее показателей с целью повышения достоверности и надежности разрабатываемой системы.

Ключевые слова: преподаватель вуза, студент, должностные обязанности, качество преподавания, критерии оценки, квалиметрия

Согласно словарю С.М. Вишняковой, качество выполненной работы складывается из «выполнения технических требований к работе, соответствия ее установленным показателям и нормативам, а также получения устойчивых положительных результатов» [1, с. 121]. Следовательно, говоря о качестве преподавания, мы подразумеваем, с одной стороны, выполнение неких нормативных требований к профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, с другой, – демонстрацию стабильных результатов обучения и воспитания, соответствующих запросам всех участников образовательных отношений (студентов, их родителей, иных педагогических работников, руководства вузов и др.).

Казалось бы, все просто, есть определенная конкретика, зафиксированная в Едином квалификационном справочнике, включающем

перечень должностных обязанностей специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования, а также перечень знаний, необходимых ассистенту, старшему преподавателю, доценту и профессору вуза [2], а значит, можно предположить, что, если преподаватель выполняет все эти требования и демонстрирует наличие указанных в нормативной документации знаний, то можно сделать вывод о высоком качестве преподавания. Однако здесь возникает несколько основных проблем:

1) необходимое условие не является достаточным (четкое выполнение должностных обязанностей не идентично качеству работы, т.е. «знать» \neq «уметь преподавать»),

2) необходимо, по крайней мере, подтвердить выполнение названных характеристик (т.е. система менеджмента качества любого вуза не только должна содействовать организации учебно-воспитательного процесса, но и контролировать его, соотнести с неким эталоном), а отсюда вытекает следующая проблема

3) качество преподавания должно быть измеримым, но как измерить неформализуемую величину?

И именно поэтому вопрос разработки системы оценки качества преподавания в вузе является актуальным как для управленческого аппарата (заведующего кафедрой/декана/проректора), так и для рядового преподавателя, нуждающегося в объективной оценке своего труда. Анализ научной литературы, посвященной определению критериальной базы, демонстрирует достаточно широкий разброс мнений показателей качества преподавания в высшей школе.

Так, по мнению И.Л. Скрипника, качество преподавания зависит от числа часов проводимых занятий, причем коэффициент значимости лекций (по сравнению с другими видами работ) должен быть выше, что само по себе спорно, причем не только для ассистентов, не имеющих право читать лекции, но и, например, для преподавателей иностранного языка, ведущих исключительно практические занятия [3]. А вот с точки зрения С.В. Пovyшевой и О.Н. Колесниковой, на качество преподавания учебных дисциплин существенным образом влияет ученая степень преподавателя и его участие в разнообразных конкурсах [4], и хотя для данных показателей квалиметрическая шкала будет простой и понятной, сущность их достаточно противоречива (почему доцент, «заработавший» репутацию талантливого преподавателя, но не участвующий в конкурсах, будет оцениваться ниже ассистента, стремящегося к карьерному росту посредством профессиональных соревнований).

Следуя модели мониторинга качества работы преподавателя вуза, предложенной О.В. Фадеевой, качество работы преподавателя тождественно качеству освоения компетенций его студентами [5], а в Научно-исследовательском Томском государственном университете при оценке учебной деятельности учитывается, например, число ВКР, подготовленных под руководством преподавателя (что, несомненно, зависит не только от должности, но и от распределения учебной нагрузки), а также количество подготовленных кандидатов и докторов наук [6].

Большая часть работ, посвященных проблеме построения системы оценки качества, тем не менее достаточно интересна и обращает внимание на следующие критерии эффективности преподавания: качество организации учебной работы преподавателя, эффективность использования ресурсов, а также степень влияния преподавателя на личностное развитие студентов.

Так, например, показателями оценки качества *организации учебной работы преподавателем* выступают:

- обеспеченность дисциплины учебно-методическими материалами (проверяется наличие РПД, ФОС, а также обновление их содержания с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы);

- применение разнообразных форм и технологий в ходе занятий, осуществления контроля и оценки деятельности обучающихся (определяется через процентное соотношение использования традиционных и инновационных (активных и интерактивных) форм проведения лекционных, практических и лабораторных занятий, контроля и оценки результатов освоения дисциплин);

- наличие практико-ориентированного характера учебного материала и дидактических связей между теорией и практикой (подкрепляется комплектом кейсов, ролевых/деловых игр, проектных заданий, проблемных/ситуационных задач);

- осуществление сопровождения самостоятельной работы студентов (устанавливается посредством наличия методических рекомендаций для самостоятельной работы студентов, использования дистанционных образовательных технологий, включая электронную информационно-образовательную среду, а также возможности оперативной учебной online/offline консультации);

- выполнение преподавателем требований трудовой дисциплины (подтверждается отсутствием опозданий или ранним уходом с работы, соблюдением установленного в вузе дресс-кода, а также наличием корректного общения с коллегами и студентами);

– соблюдение студентами учебной дисциплины (складывается из посещаемости студентов по соответствующей дисциплине);

– определение текущей успеваемости студентов (формируется по совокупности среднего балла по дисциплине в системе балльно-рейтинговой оценки и результата промежуточной аттестации, кроме того немаловажен и процент студентов, отчисленных по неуспеваемости);

– развитие сотрудничества преподавателей и студентов в реализации научных исследований (учитываются различные форматы научного взаимодействия: руководство/написание ВКР, курсовой работы, реализация совместного научного проекта, подготовка коллективной статьи, а также процент вовлеченности студентов в научную деятельность из общего числа изучающих дисциплину) и т.д.

Эффективность использования ресурсов или, как вариант, современных технологий и цифровых инструментов предполагает:

– обоснованное применение технических и программных средств при организации и проведении аудиторных и внеаудиторных занятий, самостоятельной работы студентов;

– использование актуальной литературы и интернет-источников, дополняющих содержание лекционных и практических занятий;

– включенность в учебный процесс лабораторного оборудования, тренажеров, симуляторов (при необходимости) и обеспечение студентов доступом к методическим материалам при подготовке к занятиям и промежуточной аттестации и др.

Не менее важной характеристикой качества преподавания, на наш взгляд, является *влияние преподавателя на личностное развитие студентов*, проявляющееся не только в знании своего предмета и умении его преподавать, но и в уважении к личности студента, в коммуникативных качествах преподавателя, в наличии эмоционального интеллекта, в способности педагогической импровизации. В этом случае стоит обратить внимание на следующие показатели качества:

– степень вовлеченности обучающихся в организацию и проведение вузовских учебных, научных, воспитательных мероприятий;

– результаты участия студентов в профильных олимпиадах, профессиональных конкурсах, деловых играх, конференциях и пр.;

– общая удовлетворенность студентов учебным процессом и взаимоотношением с преподавателем и др.

Вполне очевидно, что рассмотренный перечень критериев и показателей качества преподавания не является исчерпывающим, тем не менее, здесь представлены наиболее часто встречающиеся характеристики. При этом необходимо сделать вывод о невозможности формали-

зации большей части из них, а, следовательно, о неприемлемости автоматизированной системы оценки качества преподавания в вузе. Также следует учитывать, что при осуществлении проверки эффективности преподавания, нецелесообразно ориентироваться исключительно на результаты формального контроля дидактических, методических материалов, разработанных преподавателем (РПД, ФОС, индивидуальные планы и отчеты, комплекты лекций и схемы практических занятий). Следует также использовать и иные источники информации, например, анализ взаимопосещения занятий, экспертную оценку продуктов педагогической деятельности, данные анкетирования студентов и рефлексии самого преподавателя. И хотя объективность указанных источников не всегда корректна, вместе с тем именно комплексность оценки и избыточность показателей повысит достоверность и надежность разработанной системы.

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11.01.2011 № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования». URL: <https://base.garant.ru/55170898/> (дата обращения: 20.11.2023).
3. Скрипник И.Л. Подходы к оценке эффективности работы профессорско-преподавательского состава в вузе // Инновационное развитие. 2019. № 2 (29). С. 120-121.
4. Повышева С.В., Колесникова О.Н. Качество преподавания учебных дисциплин как составляющая системы контроля качества образовательного процесса // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2022. № 2 (41). С. 183-186.
5. Фадеева О.В. Модель мониторинга качества работы преподавателя вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 4 (40). С. 166-176.
6. Ерохина Е.А. Особенности оценки деятельности преподавателей в национальных исследовательских вузах Томска // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 139-143.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Сенюх М.Л.

Школа № 2009, г. Москва

SenyukhML@mgpu.ru

Алисов Е.А.

Московский городской педагогический университет

Российская академия образования

AlisovE@mgpu.ru

Аннотация. В статье концентрируется внимание на актуальности теории стратегического управления знаниями и рассматривается потенциал ее применения в современных образовательных системах. Подчеркивается, что стремительные изменения в образовании требуют эффективного стратегического управления, чтобы обеспечить качественное образование, соответствующее потребностям обучающихся и общества в целом. Обозначаются проблемы применения теории стратегического управления знаниями. Рассматриваются ключевые аспекты стратегического управления образовательной организацией на современном этапе модернизации российского образования.

Ключевые слова: образовательная организация, стратегическое управление знаниями, образовательные стратегии

В современном мире образование играет ключевую роль в развитии общества. Оперативное управление качеством образования осуществляется на основе непрерывного слежения за текущим ходом образовательной деятельности, принятия своевременных и адекватных управленческих решений. Главным требованием к руководителю образовательного учреждения является высокий уровень управленческих компетенций, умение контролировать образовательный процесс в целом.

В числе факторов, влияющих на систему управления образованием, можно назвать: цели образовательной программы, соответствие государственным стандартам, квалификацию педагогического коллектива, материально-техническую базу, информационное обеспечение и др.

Эффективное управление образовательными организациями играет важную роль в обеспечении качественного образования и подготовке будущих поколений к реалиям нового времени. Для успешного функционирования образовательных организаций необходимо применение стратегического управления, которое может быть определено

как процесс формулирования, реализации и мониторинга стратегий, направленных на достижение целей образовательной организации [1]. Особенно востребованными в настоящее время становятся гибкие и адаптивные стратегии управления [2].

Грамотно и рационально организованная система стратегического управления может способствовать повышению качества образования и достижению образовательных целей [3; 4]. В контексте образовательных реформ и развития образовательных организаций важно учитывать эти перспективы и внедрять современные методы управления.

Стратегическое управление образовательными организациями является важным аспектом развития современных образовательных систем. Качество образования, успешность учебного процесса и эффективность использования ресурсов зависят от эффективности стратегического управления образовательной организацией [5]. В свете быстро меняющейся образовательной среды и потребностей участников образовательных отношений, применение эффективных теорий стратегического управления становится необходимым условием обеспечения качественного образования.

Теория стратегического планирования предлагает систематический подход к определению миссии образовательной организации, постановке целей, составлению стратегии и планированию действий для достижения этих целей. Стратегическое планирование включает в себя анализ внешней и внутренней среды, определение конкурентного преимущества и разработку стратегического плана.

Стратегическое планирование, основанное на анализе данных и прогнозировании, может быть эффективным инструментом развития образовательных организаций. Также важным аспектом является управление качеством образования и внедрение инновационных образовательных технологий.

Однако, теория стратегического планирования имеет свои ограничения в применении в современных образовательных системах. Во-первых, стратегическое планирование может быть слишком долгим и ресурсоемким процессом для многих образовательных организаций. Во-вторых, стратегический план может быть недостаточно гибким для быстро меняющейся образовательной среды. Тем не менее, теория стратегического планирования по-прежнему является важным инструментом в управлении образовательными организациями.

Теория стратегического управления знаниями предполагает, что знание является одним из важнейших ресурсов компании или организации. В контексте образования, стратегическое управление знаниями

представляет собой процесс управления и распространения знания для достижения стратегических целей образовательной организации.

Одной из основных целей стратегического управления знаниями в образовании является улучшение качества образовательного процесса и достижение лучших результатов обучения. Для этого необходимо определить ключевые области знания, которые критически важны для достижения стратегических целей образовательной организации.

Другой важной целью стратегического управления знаниями в образовании является создание культуры обмена и совместного использования знаний между участниками образовательных отношений. Она может быть достигнута благодаря организации образовательных мероприятий, веб-платформы и других инструментов, позволяющих педагогам обмениваться знаниями, опытом и идеями в условиях преемственности ступеней образования [6].

Стратегическое управление знаниями также предполагает создание эффективной системы управления знаниями, которая включает в себя процессы сбора, систематизации, хранения, анализа и использования знаний. Это может быть, например, создание базы данных, разработка инструментов для управления знаниями, а также организация обучающих программ для учителей и обучающихся, направленных на развитие навыков работы со знаниями.

Стратегическое управление знаниями в образовании также может столкнуться с определенными проблемами и вызовами. К ним можно отнести отсутствие четкого понимания роли знания в образовательном процессе, недостаток квалифицированных кадров, компетентных в управлении знаниями, а также сопротивление участников образовательных отношений внедрению соответствующих новаций.

Тем не менее, применение теории стратегического управления знаниями как актуальное направление современного образовательного менеджмента имеет большой потенциал в повышении качества образования и достижении стратегических целей образовательной организации. Она позволяет создать обучающую среду, которая способствует активному и эффективному использованию знаний, а также поощряет сотрудничество и развитие критического мышления участников образовательных отношений. Однако, для успешного ее применения необходимо учитывать особенности конкретной образовательной организации [7], а также обеспечивать эффективное взаимодействие между руководством и педагогическим коллективом.

Литература

1. Казакова Е.А. Стратегическое управление образовательной организации : опыт зарубежных стран перспективы применения в России . М., 2021.
2. Ковалева С.А. Стратегическое управление образовательной организации : сравнительно-педагогический анализ перспективы применения в современных образовательных системах. М., 2021.
3. Макарова О.Н. Стратегическое управление образовательной организацией: сравнительно-педагогический анализ моделей и методов . М., 2020.
4. Смирнов А.В. Стратегическое управление образовательными организациями : теория и практика. СПб ., 2020.
5. Цветкова Е.Ю. Стратегическое управление образовательной организацией: сравнительный анализ методов и практик. М., 2021.
6. Савенков А.И., Алисов Е.А., Кривова В.А., Цаплина О.В. Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования. М., 2016.
7. Алисов Е.А., Микляева Н.В., Маринюк А.А., Якушева С.Д. Закономерности и принципы организации территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 24-31.

ОБУЧЕНИЕ ПО ЦЕЛЕВОМУ ДОГОВОРУ КАК СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сердюкова О.В.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
ms.ms1975@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу института целевого обучения с позиций предоставления определенных гарантий как непосредственно лицу, его получающему, так и конкретному бизнесу и экономике государства в целом.

Ключевые слова: высшее образование, возмещение расходов, финансовые ресурсы, востребованность, рынок труда, доступность, человеческий капитал

Экономическое развитие нынешней России во много определяется человеческим капиталом с позиции его образования. Поэтому данный вопрос делает актуальной проблему изменения имеющейся сис-

темы образования страны в сторону повышения ее эффективности за счет внедрения различных вариаций.

Апгрейд российской системы высшего образования и активизация участия в его получении различных социальных слоев населения и различных возрастных категорий определяет необходимость анализа соотношения таких его характеристик как доступность и востребованность.

Показатель доступности получения высшего образования традиционно рассматривается через призму экономических, организационных и академических факторов, имеющих место в варианте любой организационно-правовой формы. Если брать во внимание конкретного абитуриента, то здесь показатель доступности будет определяться сочетанием его финансовых возможностей (или возможностей семьи) и общих или специальных способностей. И в каждом отдельном случае нужно точно понимать, какая доступность первична, а какая – вторична. На текущий момент, к сожалению, наблюдается ситуация перекоса доступности получения качественного образования за счет преобладания финансовых возможностей [1].

Указанный факт подтверждают данные социологических исследований, согласно которым недостаточные финансовые ресурсы семьи упоминаются в качестве мотивации для отказа от учебы в конкретном (предпочитаемом) вузе или на выбранном направлении в 32% случаев. При этом априори мы понимаем, что единственным верным путем для развития экономики страны, для обеспечения различных сфер производства высококлассными специалистами, является позиция, при которой доступность образования должна определяться уровнем способностей, таланта, высокими личностными вложениями и достижениями человека в противовес его финансовым возможностям.

Конечно, полностью исключить аспект экономической доступности в получении качественного высшего профессионального образования невозможно. Но при этом связанные с его получением расходы не должны превалировать или подрывать финансовое обеспечение иных основных потребностей (читай – расходы не должны быть обременительны) [2].

Уже отмеченная нами выше тенденция активного стремления многих людей к обретению высшего образования ведет к тому, что задействованные каналы финансирования не могут полностью удовлетворить подготовку именно высококлассных и востребованных специалистов. Данный факт требует рационализации распределения затрат с позиций полного бюджетного обеспечения образования в сторону частных вливаний и инвестирования. Это есть переход от системы

частичного возмещения расходов к системе полного покрытия расходов как превалирующей, что уже не единично в нынешних условиях.

В первом случае получаемое студентом образование государством обеспечивается полностью, частично покрываются при этом затраты на методические материалы, дополнительные образовательные услуги, питание, проживание и т.п.). В варианте полного возмещения все перечисленные выше расходы в полном объеме оплачиваются семьей или студентом как непосредственным потребителем образовательных услуг.

Образование – это своеобразный экономический актив, который «бесплатным» быть не может. И нам необходимо осознание того, что если расходы не восполняются студентом или его родителями, их покрытие решается за счет распределения между всеми гражданами. Также необходимо учитывать смешанность экономического блага, которое воплощает в себе высшее образование, т.к. в нем складывается не только польза для самого потребителя, но и польза в целом для экономики и общества [3].

Указанное еще раз подтверждает факт того, что выход сферы образования на уровень рыночных отношений неминуемо ведет к необходимости оплаты высшего образования как студентом или его семьей, так и государством, бизнесом, обществом в целом, т.е. всеми представляющими интерес представителями.

Вариантом системы полного возмещения затрат на получение образования становится обучение по целевому договору за счет организации-заказчика. Для организации это возможность получить специально подготовленных специалистов для определённого работодателя, который оплачивает не только основное, но и дополнительное обучение, полностью отвечающее как текущим нуждам производства, так и планам его стратегического развития [4].

Для студента – гарантия трудоустройства после обучения в соответствии с полученной квалификацией (в чем заинтересовано порядка 80% студентов согласно данным, полученным в исследовании И.Н. Гореловой [5]) и получение во время обучения различных мер поддержки. Также в данном случае решается проблема соотношения оплаты «общественного» и «частного» блага, которые совмещает в себе образование как товар в рыночных условиях экономики.

Выбирая будущую профессию, абитуриент должен взвешенно подойти не только к оценке собственного интеллектуального потенциала, но и изучить необходимость в конкретных кадрах того региона, где он планирует получать образование и, в перспективе, работать. Также абитуриенту нужно взвешенно подходить к анализу вероятности по-

ступить по специальной целевой квоте. Поступление по договору непосредственно от заказчика, конечно, значительно повышает шансы на поступление, но и подход к отбору кандидатов в данном случае будет более требовательным.

Также имеется ряд законодательных документов федерального уровня и распорядительных документов непосредственных заказчиков, устанавливающих порядок заключения целевых договоров. В основном содержании и понятиях данных документов абитуриенту тоже необходимо ориентироваться, чтобы избежать недопонимания и возникновения проблем.

И конечно, каждый человек, планирующий получение образования по целевому договору должен быть готов к ответственности и понимать все риски: такой договор затруднительно расторгнуть просто по соглашению сторон. Если гражданин отказывается работать или учиться, то будет обязан и заказчику, и вузу. Но для тех, кто точно уверен, что хочет работать по специальности и именно на этом месте, это хорошая возможность гарантированно поступить в вуз.

Поводя итог, можно с большой долей вероятности утверждать, что в ближайшее время востребованными будут те специалисты, которые смогут получить соответствующее запросам экономики и бизнеса качественное образование, оплата которого экономически оправданно частично ляжет на потенциальных работодателей. Поэтому это будет стимулировать рост получения «адресного» образования – обучения по целевым договорам.

Литература

1. Старцев М.В., Джабраилов М.А., Колесникова О.И. Социально-экономические детерминанты трансформации системы образования в России // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2020. Т. 19. № 4 (46). С. 36-43.
2. Константинова Е.В. Современные и классические подходы к финансированию целевых договоров на обучение студентов высших учебных заведений // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2019. № 2 (172). С. 9-16.
3. Дружинина Е.Н. Целевое обучение и рынок труда: проблемы и перспективы (на примере уральского государственного педагогического университета) // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7. № 3 (17). С. 6-12.
4. Афанасьев В.Е. Целевое обучение: проблемы и перспективы // Новая университетская жизнь. 2011. № 6 (090).
5. Горелова И.Н. Значение целевого обучения для регионального пространства формирования трудовых ресурсов // Ученые Омска – региону / под ред. Л.О. Штриплинга. Омск: ОГТУ, 2018. С. 129-133.

II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Бирюкова А.Д., Зимина Е.И.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

biryukova.lina@list.ru

elena_zimina_09@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка, а также рассматриваются виды мотивации и факторы, влияющие на успешное обучение студентов. Авторы подчёркивают необходимость применения современных информационных технологий и Интернет-ресурсов для активизации мотивации студентов к овладению иностранным языком.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, студенты, обучение, достижения, Интернет-ресурсы

В настоящее время практически все образовательные учреждения включают в программу обучения дисциплину «Иностранный язык» как обязательный компонент. Вузы заинтересованы в том, чтобы выпускать специалистов, свободно владеющих иностранными языками. Это вполне оправданно: студенты, имеющие хороший уровень владения иностранным языком, могут участвовать в международных конференциях, посещать лекции зарубежных преподавателей и тем самым повышать рейтинг вуза.

Важно подчеркнуть, что проблема мотивации студентов к изучению ИЯ уже на протяжении долгого времени находится в центре внимания преподавателей и методистов. Немаловажную роль играет и психологическая сторона данного вопроса: студенты, которые владеют языком на недостаточном уровне, неуверенно себя чувствуют, что ведет к снижению их самооценки и мотивации. Студенты должны понимать, что владение иностранным языком расширяет их коммуникативные и профессиональные возможности. В современном образовательном мире применение коммуникативной методики обучения ино-

странным языкам способствует формированию лингвистических способностей студентов и результативности обучения. Личные мотивы обучающихся при этом могут различаться [1, с. 165]. В данном случае задача педагога состоит в поддержании и повышении внутренней мотивации студентов.

Необходимо детально изучить некоторые аспекты современных исследований по данной проблеме. Согласно концепции Gardner R.C [2, с. 83], люди, которые стремятся интегрироваться в языковое сообщество, имеют достаточно высокую мотивацию к изучению иностранного языка и потому вскоре достигают больших успехов. Исследования, проведённые R.C. Gardner, показали положительную корреляцию между уровнем мотивации и достижениями в изучении ИЯ.

В течение последних нескольких десятилетий исследователи предлагают различные толкования проблемы мотивации. К примеру, G. Brown [3, с. 171] считал, что желание, стимул, внутренний голос мотивируют человека к определённым действиям, так как мотивацию он рассматривает как внутренний фактор. По мнению многих научных исследователей и методистов, мотивация играет ключевую роль в освоении второго языка, и определяет, насколько эффективным будет процесс обучения.

На процесс повышения качества образования студентов влияют две категории мотивации. Внутренняя мотивация исключительно исходит из внутреннего мира студентов, изучающих иностранный язык. Она возникает из их собственных ценностей, интересов, потребностей и стремлений. Внешняя мотивация стимулирует студентов активно принимать участие в различных мероприятиях, а также совершенствовать свои результаты. Очевидно, что все зависит от самого студента, который может быть наделён более сильной внутренней мотивацией, чем внешней, или вовсе не быть мотивированным. Из этого следует, что при корректной оценке мотивации у преподавателей будет возможность обеспечить студентам обучающую среду и занятия, соответствующие предпочтениям обучающихся.

Внутренняя мотивация содержит в себе любознательность и желание познавать новое. Внутренняя мотивация более содержательная и стабильная чем внешняя, всё потому что она зависит только от самого человека. Внутреннее стремление стать успешным сильнее всех внешних обстоятельств, и оно движет студентом к появлению сильной внутренней мотивации, к достойным результатам в учёбе [4, с. 53].

Внешняя мотивация, по мнению G.L. Spaulding, проявляется через похвалу, вознаграждение, одобрение преподавателя, который тем

самым стимулирует студентов к изучению иностранного языка. Данные способы благоприятствуют обратной положительной связи и подкрепляют мотивацию у студентов к активному участию в образовательном процессе.

Таким образом, мотивация складывается из таких факторов, как:

- многосторонность образования;
- структура учебного процесса в университете;
- специализация университета;
- личностные особенности студента и преподавателя.

К важнейшим условиям мотивации можно отнести:

- цель обучения;
- необходимость совершенствования навыков студентов, изучающих ИЯ;
- взаимодействие преподавателя и студента;
- позитивный настрой в течение учебного процесса;
- заинтересованность студентов в предмете.

В настоящее время многие студенты используют новейшие электронные устройства и разнообразные Интернет-ресурсы вдобавок к тем, что предоставляют вузы. Таким образом, студенты, используя смартфоны или ноутбуки, получают возможность поучаствовать в проведении занятий вместе с преподавателями. Они ищут информацию из различных англоязычных источников, а также стремятся использовать электронные онлайн-словари, которые удобны и доступны для всех пользователей Интернет-сети.

Сегодня современному преподавателю при подготовке занятий по иностранному языку рекомендуется искать необходимые материалы, прибегая к использованию Интернет-ресурсов. Особой популярностью пользуются языковые сообщества в глобальной сети. Это различные онлайн-группы и международные профессиональные форумы преподавателей и исследователей в области иностранных языков. В сообществах преподаватели обсуждают новые подходы и методики обучения, наиболее актуальные упражнения и задания, нацеленные на стимулирование студентов изучать иностранные языки. Например, для совершенствования навыков письменной речи студенты могут писать короткие сообщения (твитты) длиной не более 50-100 символов, которые публикуются на страницах профессиональных соцсетей [5, с. 135-137].

Таким образом, мотивация студентов к овладению иностранным языком является актуальной проблемой уже на протяжении многих десятилетий. Важно обратить внимание на тот факт, что обучение ино-

странным языкам не должно ограничиваться одним подходом. Для стимулирования студентов к дальнейшему изучению иностранного языка преподавателю необходимо быть в курсе современных тенденций в области методики преподавания и стремиться успешно применять новые приёмы в обучении. Особую роль играет эмоционально-психологическое пространство, создающее комфортные условия для преподавателя и студента.

Литература

1. Сарсенбаева А.С., Кулахметова М.С. Английский язык для специальных целей: необходимость оценки // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4 (64). Т. 1. С. 163-166.
2. Gardner R.C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation. Baltimore, MD: Edward Arnold, 1985. 83 p.
3. Brown G. Comprehension of Spoken English. М.: Просвещение, 1984. 171 с.
4. Spaulding C.L. Motivation in the classroom. McGraw-Hill, 1992. 53 p.
5. Крючков В.А. Коммуникативная самореализация в условиях сетевого сообщества обучаемых // Российский научный журнал. 2010. № 2 (15). С. 131-143.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ И ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКАМ

Брыксина И.Е., Кузнецова И.А.

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

bryxina68@mail.ru

irinakuznetsova2002@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос содержания прагматического компонента изучения грамматики в условиях интегрированного обучения английскому и французскому языкам. Выявлены грамматические аспекты указанных языков, способные сообщать прагматическую информацию. Проведён сопоставительный анализ систем английских и французских времён. Проанализировано соотношение устных и письменных времён указанных языков. Приводятся примеры прагматической схожести формул вежливости.

Ключевые слова: грамматика, интегрированное обучение, прагматическая компетенция, английский язык, французский язык

Одной из основных задач современного иноязычного образования является формирование поликультурной личности, владеющей рядом коммуникативных компетенций, в число которых входит прагматическая компетенция. Владение рассматриваемой компетенцией представляется важным, т. к. она рассматривает не только непосредственное кодирование и декодирование высказанной лингвистической информации (семантический смысл), но и изучение и толкование невысказанного прямо, но подразумеваемого под этой информацией смысла в зависимости от дискурса (прагматический смысл) [1]. Одним из главных инструментов передачи прагматической информации представляется грамматика.

Поскольку во многих российских учебных заведениях осуществляется преподавание двух иностранных языков (обычно английского и французского), представляется разумным организовать их интегрированное преподавание. Интегративный подход к обучению иностранным языкам обладает рядом достоинств, среди которых экономия времени в условиях сокращения количества аудиторных занятий, снижение утомляемости учащихся благодаря переключению внимания с одного языка на другой, систематизация знаний и умений учащихся в рамках единой картины мира, развитие логического мышления и памяти, формирование навыков поиска и анализа информации благодаря сопоставлению изучаемых языков и т. д. [2]

Таким образом, целью данной статьи является анализ содержания прагматической компонента изучения грамматики в условиях интегрированного обучения английскому и французскому языкам. Прагматическая компетенция состоит из нескольких компонентов (компонента схематического построения речи, компонента дискурса, функционального компонента [3]), каждый из которых в большей или меньшей мере представлен в грамматике английского и французского языков. На грамматическом уровне прагматическая информация, в первую очередь, может быть передана с помощью тех или иных аспектов системы времён. Тем не менее, проводить параллели в непосредственном употреблении прошедших времён английского и французского языков следует с осторожностью, поскольку в большинстве случаев функции того или иного времени одного языка совпадают сразу с несколькими временами другого языка.

Например, Past Simple может быть переведён на французский язык не только с помощью Passé Composé и Passé Simple, но и с помощью Imparfait в зависимости от характера описываемого действия, то же самое касается и Past Continuous. Кроме того, при описании стремительных действий Past Simple также может быть сопоставлен с Passé Antérieur. Функции Past Perfect разделяют времена Plus-que-parfait, Passé Antérieur и Imparfait. Past Perfect Continuous ввиду своей узконаправленной специфики не может быть точно сопоставлен с каким-либо временем французского языка и может лишь частично приблизиться к Plus-que-parfait и Imparfait. Passé Immédiat по своей сути и вовсе следует соотносить не с прошедшим, а с настоящим английским временем Present Perfect. Относительно единообразными временами можно назвать лишь редко встречающиеся времена узкой специфики – например, Future Perfect и Futur Antérieur, которые используются для обозначения будущего действия, завершённого к определённом моменту, но даже в таких случаях могут скрываться значительные прагматические нюансы.

Таким образом, интегрированное изучение времён представляется нецелесообразным, поскольку с большей вероятностью запутает учащихся и послужит источником интерференции, чем поможет упорядочить их знания по теме. Проводить параллели между употреблением отдельных времён английского и французского языков следует «точно», обращая внимание учащихся на системные отличия в грамматике двух языков.

Кроме того, с точки зрения стилистики, французская временная система примечательна строгим разделением времён на устные и письменные. Например, времена Passé Composé и Passé Surcomposé используются в устной речи, а функционально идентичные им Passé Simple и Passé Antérieur – напротив, в письменной. Употребление письменных времён в устной речи происходит крайне редко и придаёт речи возвышенный, книжный окрас, что может создать, в зависимости от контекста, утончённое и изысканное или же, напротив, неуместно пафосное, комичное или высокомерное впечатление. В свою очередь, в английском языке нет подобного деления, существует лишь определённая тенденция: чем сложнее с грамматической и прагматической точки зрения время, тем реже оно употребляется в целом, особенно в устной речи. Кроме того, если французские письменные времена преимущественно прошедшие, то в английском языке, напротив, реже всего используются сложные будущие времена.

Например, если глагол в Present/Past Perfect Continuous нечасто, но всё же можно услышать в устной речи, то глагол в Future Perfect Continuous практически невозможно найти даже в комплексных литературных источниках. Возможной причиной низкой частотности использования будущих сложных времён английского языка может служить общая нецелесообразность употребления, т. к. они используются для указания на длительность действия и/или на точное время его совершения в будущем, когда в реальной коммуникативной ситуации говорящий редко нуждается в таких уточнениях. Дополнительным фактором может служить «громоздкость» образования сложных будущих времён, т. к., в отличие от настоящих и прошедших, эти времена имеют не 1-2, а 2-3 последовательно используемых вспомогательных глагола. Ср. *I had been V_{ing}* (Past Perfect Continuous) – *I have been V_{ing}* (Present Perfect Continuous) – *I will have been V_{ing}* (Future Perfect Continuous).

Другим аспектом, общим для английского и французского языков, но не характерным для русского, является различие сослагательного (the Subjunctive mood / le Subjonctif) и условного (the Conditional mood / le Conditionnel) наклонений. Выбор одного из этих наклонений указывает на отношение говорящего к событию или действию: если условное наклонение в большем мере подразумевает объективность предположений говорящего, зависимость от каких-либо внешних обстоятельств, то сослагательное, напротив, носит субъективный характер и указывает на зависимость от чувств и мнения говорящего.

Прагматическая схожесть хорошо прослеживается в ряде тем, например, в английских и французских формулах вежливости: в обоих языках для выражения разных степеней вежливости используются схожие грамматические конструкции. Рассмотрим пример выражения степеней вежливости в английском и французском языках (табл. 1).

Прагматические соответствия наблюдаются и в других лексико-грамматических формулах вежливости, например, при извинении с помощью фраз *Sorry/Pardon, Excuse me / Excusez-moi, I regret to / Je suis désolé(e) de*. Итак, область речевого этикета хорошо подходит для интегрированного обучения английскому и французскому языкам.

Таким образом, владение прагматической компетенцией является одним из ключевых условий успешной коммуникации на иностранном языке. Прагматически аспект способен проявляться на различных языковых уровнях, в частности, на грамматическом. Грамматическими аспектами, передающими прагматическую информацию в английском и французском языках, представляются общая система употребления

Таблица 1

Выражение степеней вежливости
в английском и французском языках

№	Английский язык	Французский язык	Грамматическая конструкция	Степень вежливости
1.	Repeat your question, please.	Répétez votre question, s'il vous plaît.	Повелительное наклонение настоящего времени	Просьба в приказном тоне
2.	Can you repeat your question, please?	Pouvez-vous répéter votre question, s'il vous plaît?	Вопрос в простом настоящем времени	Вежливая просьба
3.	Could you repeat your question, please?	Pourriez-vous répéter votre question, s'il vous plaît?	Вопрос в утвердительной форме условного наклонения настоящего времени	Более вежливая просьба
4.	Couldn't you repeat your question, please?	Ne pourriez-vous pas répéter votre question, s'il vous plaît?	Вопрос в отрицательной форме условного наклонения настоящего времени	Наиболее вежливая просьба

времен, соотношение устных и письменных времен, различие сослагательного и условного наклонений, формулы вежливости и другие грамматические конструкции. В процессе интегрированного обучения английскому и французскому языкам обращение к указанным аспектам способствует развитию прагматической компетенции учащихся в области грамматики.

Литература

1. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура. 2020. №51. С. 229-246.
2. Ильина Л.Е. Интегрированный курс «Латинский и французский языки» для бакалавров // Актуальные проблемы романской филологии. Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2023. С. 151-157.
3. Кашук С.М. Теоретико-прагматические основы модели формирования учителя французского языка с использованием мультимедиа технологий. М.: ИД «Международные отношения», 2018. 172 с.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛИЗИРУЮЩИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Горин А.С.

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
vduduebd@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются особенности использования визуализирующих средств обучения студентов в соответствии с их стилем мышления. Для анализа использована классификация стилей мышления А. Харрисона и Б. Брэмсона. Приведены отличительные черты восприятия информации студентами с разными стилями мышления. Представлены наиболее соответствующие визуализирующие средства для обучающихся разных стилей мышления.

Ключевые слова: визуализация, визуализирующие средства обучения, мышление, стили мышления, студенты, индивидуальные особенности

Одной из наиболее важных целей педагогической инноватики является улучшение качества образования. Визуализирующие средства обучения являются неотъемлемой частью педагогики и также находятся в непрерывном цикле изменений и обновлений. Благодаря инновационной деятельности, визуализация пополняется новыми средствами, формами и методами реализации. На данный момент, педагогический инструментарий обладает множеством средств визуализации, что позволяет использовать его в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся [1]. Среди индивидуальных особенностей студентов крайне важно учитывать стиль мышления обучающихся, поскольку от этого зависит процесс восприятия, понимания, анализа информации, а также характерные черты студентов в процессе обучения.

На основе анализа работ Л.С. Выготского, В.М. Розин выявил два подхода к определению мышления. Семантический подход определяет мышление как выработку и оперирование обобщенными значениями, образующими содержание понятий. Второй подход рассматривает мышление как сознательную мыслительную деятельность, целью которой является решение задач, логическое использование понятий [2].

Существует множество подходов к определению понятия «стиль мышления». Чаще всего под стилем мышления в психолого-педагогическом сообществе понимают открытую систему интеллекту-

альных стратегий, приёмов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей [3]. В более упрощенном рассмотрении стиль мышления – это особенности организации мыслительного процесса.

Существует несколько классификаций стилей мышления. Одной из наиболее известных является классификация, разработанная А. Харриссоном и Б. Брэмсоном. Данные исследователи выделили 5 стилей мышления: синтетический, аналитический, идеалистический, прагматический и реалистический. Именно на основании данной классификации наиболее отчетливо прослеживаются особенности восприятия визуализации обучающимися.

В качестве основных визуализирующих средств обучения были выбраны наиболее универсальные и распространенные, такие как: презентации, отрывки из художественных или документальных фильмов, материалы с видеохостингов, включающие записи экспериментов, наглядные «таймлапсы», видеоклипы, короткие научные видео, виртуальные экскурсии и т.д., а также более классические, такие как таблицы, диаграммы и т.д.

Синтетический стиль мышления представляет собой преобразование известных фактов, точек зрения и предположений в единую, индивидуальную позицию. Любой мыслительный процесс «синтезаторов» представляет из себя бесконечный цикл мысленных экспериментов, зачастую без какой-либо конечной цели. При обучении студентов с данным стилем мышления необходимо следить за степенью их вовлеченности в учебный процесс, поскольку при потере интереса студенты прекращают воспринимать получаемую информацию. Таким образом, наиболее эффективным из перечисленных визуализирующих средств обучения является использование материалов с видеохостингов, поскольку из-за особенностей формата данное средство остается достаточно коротким и динамичным, а также достаточно нестандартным, чтобы заинтересовать студентов и замотивировать их на дальнейшее углубленное изучение темы.

Противоположный эффект возникает вследствие использования таблиц или диаграмм, поскольку данные материалы утомляют студентов-«синтезаторов» и не дают им возможности для реализации собственного творческого потенциала. Однако, данное визуализирующее средство также может быть использовано в случае, если процесс внесения информации проводится совместно со студентами. Презентации и фрагменты фильмов изначально воспринимаются «синтезаторами» с интересом, однако если материал им знаком или

не заинтересовал их, использование данных визуализирующих средств не будет эффективным.

Идеалистический стиль мышления формируют личностную позицию человека в соответствии с собственной эмоциональной и категоричной оценкой. Таким образом, процесс наиболее эффективного обучения данных студентов происходит в случае, если материал соответствует или не противоречит их моральным или этическим установкам. В силу данной особенности, средства обучения имеют меньшее значение, чем при обучении студентов с другими стилями мышления, однако их развитая эмпатия и эмоциональность позволяет определить разницу в восприятии визуализированного материала. Таким образом, наиболее удобными для обучения «идеалистов» являются презентации. Даже если материал сам по себе не обладает эмоциональным окрасом, студенты с данным стилем мышления способны воспринимать его через свою эмоциональную подвижность. Кроме того, данное визуализирующее средство зачастую требует диалогового формата занятия, что позволяет «идеалистам» поддерживать интерес через активное обсуждение материала с педагогом и другими студентами. Использование таблиц или диаграмм не дает «идеалистам» возможности добавить материалу эмоциональный окрас или даже сопоставить факты с их личными интересами и взглядами и является наиболее неэффективным визуализирующим средством. Использование фрагментов фильмов или материалов с видеохостингов является настолько эффективным, насколько представленная в них точка зрения соответствует позиции студента.

Студенты, обладающие прагматическим стилем мышления, также как и студенты с синтетическим стилем, довольно непредсказуемы в умозаключениях, поскольку ориентируются на личный опыт и на сложившийся в момент получения информации контекст, однако, при этом, данные студенты обладают сильным логическим мышлением. «Прагматики» успешно усваивают любой получаемый материал, сохраняя лишь основную информацию, не требующую глубокого анализа. Студенты с данным стилем мышления лучше остальных принимают визуализирующие средства обучения, поэтому даже наименее эффективное средство будет значительно лучше использования других средств обучения. Наиболее оптимальным является демонстрация отрывков фильмов или сериалов, поскольку данное визуализирующее средство выдерживает баланс информативности и интересной подачи. Таким образом, студенты будут заинтересованы на протяжении всего просмотра и смогут получить необходимую им информацию.

Наименее эффективным средством является презентация, поскольку студентам-«прагматикам» не принципиально её использование. Однако, в данном случае, презентация выполняет все приписываемые ей функции, как мотивация к обучению, привлечение внимания и т.д. При использовании материалов с видеохостингов большая часть внимания «прагматиков» будет обращена к качеству звука и видео, что может снизить результативность просмотра. При анализе таблиц или диаграмм, студенты крайне эффективно изучают материал, получив всю информацию в сжатом виде, однако повышенного интереса или особой мотивации к изучению материала они также не испытывают.

Аналитическое мышление в самой своей сущности сводится к тщательному изучению получаемых данных, серьезной категоризации уже имеющейся и критическое отношение к любой поступающей информации, до тех пор, пока она не соотносится с уже подтвержденными известными «аналитику» знаниями. Для данных студентов наиболее предпочтительным является формализация информации и наполнение её фактами. Именно поэтому наиболее эффективным визуализирующим средством являются таблицы и диаграммы, содержащие лишь объективную информацию. Наименее эффективным будет показ фрагментов из фильмов, поскольку данные студенты будут очень скептически относиться к получаемому материалу, особенно если демонстрируемая лента будет художественной. При показе презентации или материалов с видеохостинга, эффективность будет напрямую зависеть от сдержанности и объективности подаваемой информации.

Студенты с реалистическим стилем мышления познают окружающую действительность путем её восприятия. Для них реальным является именно то, что ощущается реальным. Теория для «реалистов» имеет значение лишь в том случае, если они обладают возможностью подтвердить это каким-либо непосредственным образом. Кроме восприятия реальности существующими органами чувств, они также большое значение придают своему личному опыту, поскольку это также относится к получению информации через ощущения. Студенты-«реалисты» непредсказуемо воспринимают любые средства обучения и визуализацию, в частности. Очень многое зависит от качества и содержания материала, а также других индивидуальных особенностей данных студентов. Тем не менее, можно отметить, что, также как и «аналитики», «реалисты» предпочитают таблицы и диаграммы, как визуализирующие средства, кратко и точно излагающие необходимую информацию.

Наиболее нежелательным будет показ материалов с видеохостингов, поскольку в данном случае спрогнозировать эффективность обучения невозможно без оценки каких-либо других индивидуальных особенностей «реалиста». Фрагменты фильмов или презентации могут быть качественным дополнением к уже изученному материалу и могут оказаться достаточно эффективными при таком подходе, однако как основное средство обучения выбирать их не рекомендуется [4–6].

Таким образом, визуализация является полезным и эффективным средством обучения, эффективность использования которого зависит напрямую от реализации данного инструмента педагогом. При точной оценке индивидуальных особенностей учащихся и, в частности, стиля мышления студентов, педагог получает возможность выбрать оптимальный способ подачи материала и оценить его преимущества и недостатки. Однако, в данной классификации приведены «идеальные» стили мышления, в то время как в реальности вполне возможно комбинирование элементов разных стилей в зависимости от характера, взглядов и интересов учащегося. Именно поэтому преподавателю необходимо понимать, что помимо стиля мышления крайне важно учитывать и остальные личностные характеристики учащегося.

Литература

1. Голушко Т.К. Особенности использования инструментов визуализации учебного контента в вузе // Преподаватель высшей школы, традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. С. 147-157.
2. Розин В.М. Мышление: сущность и развитие: концепции мышления, роль мыслящей личности, циклы развития мышления. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
3. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
4. Горин А.С. Особенности обучения студентов в зависимости от их стиля мышления // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. С. 17-22.
5. Никулин Д.Н. Визуализация как средство обучения методам анализа данных // Интернаука. 2020. № 8-1. С. 43-47.
6. Погосян П.Е. Визуализация учебного материала в современных средствах обучения // Совет ректоров. 2016. № 6. С. 53-66.

ПРОБЛЕМАТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Горобец А.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
gorobecz02@list.ru

Хаусманн-Ушкова Н.В.

Германия, Веймарский университет Баухаус

Аннотация. В статье поднимаются проблемы использования материала страноведческого характера в обучении английскому языку. Обсуждаются причины неудач, с которыми сталкивается педагог и обучающиеся. Показана роль различных форматов предъявления нового материала, выявлен методический потенциал лингвострановедения.

Ключевые слова: страноведение, лингвострановедение, английский язык, культура, носитель языка, обучение

Страноведение подразумевает под собой изучение культуры, истории, природы и языка отдельно взятой страны, то есть является основным инструментом на уроках английского языка вне зависимости от ступени обучения. Согласно Э.Л. Азимову и А.Н. Щукину, страноведение является неотчуждаемой базой для изучения языка, которая формирует не только коммуникативные умения, но и неразрывно с ними связанные социальные навыки [1].

В рамках урока английского языка стоит также уделять внимание лингвострановедению, которое можно описать как средство ознакомления с настоящим и будущим народа, а также с его национальной культурой через посредство языка в процессе овладения им [2] Можно сказать, что в своей основе оно практически идентично страноведению, но несет в себе особое значение в рамках обучения языку. Так получается, что лингвострановедение – это направление в преподавании иностранного языка, в котором задействуются приемы ознакомления с новой культурой посредством использования языка отдельно взятой страны [3]. Поэтому главной целью лингвострановедения на уроках иностранного языка является формирование межкультурной и коммуникативной компетенций не только через культурную составляющую страны, но и через изучаемый язык, на котором эта культура развивается.

В целом, весь процесс изучения английского языка строится на страноведческом материале. Любой учебник так или иначе включает в себя темы для обсуждения природы, национальных праздников, истории англоязычных стран, музыки и литературы, пословиц, поговорок, идиом и т.п. Практически любая тема раскрывает менталитет народа-носителя изучаемой культуры и дает учащимся возможность более глубокого знакомства с этим языком.

Но, несмотря на то, что почти весь материал имеет страноведческий характер, его репрезентация и правильное воспроизведение на уроках английского языка не всегда соответствуют изначально заложенному потенциалу, в результате чего учащиеся могут быть лишены возможности погрузиться в культурный аспект страны изучаемого языка. Даже если учащиеся очень заинтересованы в изучении английского языка и культуры его носителей, неверно предоставленный материал и непрофессиональный подход учителя просто не дадут им возможности полноценно развить коммуникативные умения и способность преодолевать культурные барьеры в нужном контексте [4].

Можно обозначить две главные проблемы, способные помешать учащимся в восприятии новой информации в ходе урока английского языка и во время выполнения домашнего задания:

- нереальный (чрезмерно завышенный) уровень фоновых знаний для определенной ступени обучения, наличие которых подразумевает учебник или ожидает сам педагог;
- отсутствие последовательности в обучении, которое вытекает из упомянутой выше нехватки знаний и недостаточности предложенного учебником материала.

Следовательно, проблема заключается в непоследовательном изучении страноведческого материала на уроках английского языка и в его адаптации под нужды и интересы самих учеников. Причем причины возникновения подобного положения вещей могут быть различны: нехватка часов, неспособность увидеть весь потенциал задания, нежелание углубляться в тему и т.п.

Страноведческий материал требует ясного контекста и среды, близкой к аутентичной, что представляет собой порой нереальную задачу для воспроизведения на уроке английского языка. Иногда учителя даже не пытаются приблизить коммуникацию на уроках к типичному общению, свойственному носителям языка. Из этого следует, что глубокое погружение в страноведение как никогда важно. Учеников надо сделать более «пластичными» в восприятии, погружая их в аутентичную языковую среду. Именно так повысится уровень осознанности и

процесс принятия изучаемых культуры и языка пройдет с минимальным количеством сложностей.

В результате этого языковой перенос, который является камнем преткновения, вводящим учеников в замешательство наложением родных паттернов на иностранные, обратится в преимущество. При наличии верного контекста сходные явления языка и культуры помогут обучающимся в изучении нового материала при помощи определения точек соприкосновения на первый взгляд схожих культур. Так, с использованием языкового переноса одновременно происходит увеличение ценности аспекта страноведения, углубление знаний, улучшение восприятия материала и воспроизведение полученных навыков и умений на практике.

Также стоит отметить, что учителя иностранных языков должны стараться включать в образовательный процесс как можно более новую информацию культурно-исторического содержания. Несомненно, актуальный материал повышает мотивацию и заинтересованность учащихся в изучении нового языка и культуры его носителей [5]. Также актуальная информация дает представление о современном социально-культурном пласте страны изучаемого языка, давая понять, какие тенденции имеют место в данный момент развития общества.

Вводить данный тип информации в обучение можно при помощи современных технологий различного вида, работа с которыми также повысит мотивацию обучающихся и покажет, насколько актуальными могут являться получаемые знания. Информация страноведческого характера может быть представлена в формате:

- прослушивания подкастов необходимой тематики, дополняющих тексты или упражнения изучаемого раздела учебника и полезных для совершенствования умения аудирования на изучаемом языке;
- просмотра аутентичных видеоматериалов различного хронометража, который может сопровождаться многоплановыми упражнениями на развитие всех видов речевой деятельности на английском языке;
- блогов и страниц в социальных сетях с подходящим контентом, где можно развивать умения чтения и письма на изучаемом языке, обогащать словарный запас.

Все вышеперечисленные инструменты отличаются актуальностью и повышают мотивацию обучающихся, так как являются относительно привычными составляющими их деятельности в информационной среде в досуговое время. Активность в социальных сетях, прослушивание аудиоматериалов и просмотр видеоматериалов – знакомый вид досуга,

потенциал которого может быть применен в обучении иностранному языку и культуре его носителей с учетом правильно подобранного аутентичного наполнения.

Литература

1. Азимов Э.Л., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. Ю.С. Степанова. М.: Индрик, 2005. 1037 с.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. 231 с.
4. Short D.J. Integrating Language and Culture in the Social Studies. A Final Report to the U.S. Department of Education. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, 1996. 110 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415685.pdf>
5. Брыксина И.Е., Поляков О.Г. Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // Язык и культура. 2020. № 49. С. 186-198. DOI: 10.17223/19996195/49/11

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Дормидонтов Р.А.

Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
dormi1976@mail.ru

Аннотация. На основании анализа психолого-педагогической литературы выявлено противоречие между важностью исследования факторов академической успешности студентов вуза и недостаточно полным освещением данного вопроса в современных научных исследованиях, традиционно акцентирующих внимание на предикторах успеваемости школьников. В результате проведенного исследования выявлены когнитивные механизмы и основные личностные качества, которые могут рассматриваться в качестве психологических предикторов академической успешности студентов вузов.

Ключевые слова: предикторы, когнитивные предикторы, личностные предикторы, академическая успешность.

Академическая успешность студентов вуза для многих стран мира, включая и Россию, является общественной ценностью, так как от молодежи, успешно освоившей программу высшего образования, будет зависеть социально-экономическое, политическое и культурное развитие государства. Соответственно, важным является поиск достоверных прогностических инструментов, позволяющих выявлять и учитывать факторы академической успеваемости студентов с целью достижения высокого уровня развития профессиональных компетенций в процессе получения высшего образования.

В отечественной психологии и педагогике одним из наиболее актуальных вопросов является поиск определенных факторов, которые позволяют прогнозировать то, насколько успешно обучающийся будет осваивать академическую программу. В отечественной науке данные факторы получили название «предикторы», от латинского слова «предсказывать», «предугадывать», «прогнозировать». Психологически предикторы академической успеваемости студента – это характеристики индивида, позволяющие прогнозировать уровень освоения образовательной программы в вузе.

Традиционно, отечественные психологи, исследуя предикторы академической успеваемости, ориентируются в основном на когнитивные факторы. Тем не менее, ряд исследований указывают на большую прогностическую значимость мотивационных и личностных факторов. С 1930-х годов эмпирическое выявление прогностической функции рассматриваемых предикторов производилось с использованием методологии деятельностного подхода. В соответствии с данным подходом, внимание концентрировалось на определенных личностных качествах обучающихся, на преобладании у обучающихся внутренней или внешней мотивации, на уровне познавательной активности обучающихся.

Большинство отечественных исследователей полагают, что именно когнитивные предикторы академической успешности являются наиболее важными. Так, в исследованиях Э.А. Голубевой [1], В.Н. Дружинина [2], В.И. Моросановой [3], Е.И. Щерблановой [4] была обнаружена корреляция интеллекта и школьной успеваемости.

Когнитивные предикторы академической успешности связаны с особенностями протекания основных когнитивных процессов у конкретного индивида. К таким процессам можно отнести все процессы, обусловленные высшими психическими функциями (речь, мышление,

воображение, произвольное внимание и память). Безусловно, уровень развития когнитивных процессов оказывает непосредственное влияние на успешность образовательного процесса, как в школе, так и в вузе.

В современных психолого-педагогических исследованиях Т.О. Гордеевой, В.В. Гижикого, О.А. Сычева, Т.К. Гавриченко в качестве ведущего личностного предиктора академической успешности указываются мотивация и особенности личностной диспозиции [5, 6].

Личностные предикторы академической успешности – это предикторы, которые связаны с определенными личностными особенностями студента (это может быть темперамент, задатки, способности или конкретные черты характера). В частности, отечественными исследователями была доказана прогностическая достоверность таких личностных предикторов академической успешности, как особенности Я-концепции (включая самооценку, самоотношение и знание индивида о собственной личности), уровень самоконтроля и саморегуляции. Обучающиеся с высоким уровнем самоконтроля и саморегуляции с большой вероятностью будут учиться более успешно, чем обучающиеся, у которых самоконтроль и саморегуляция развиты недостаточно сильно. Дисгармоничное формирование Я-концепции также может оказывать деструктивное влияние на академическую успешность обучающихся.

Важными личностными предикторами академической успешности являются такие особенности личности, как склонность к интроверсии и экстраверсии, традиционно входящим в большую пятерку личностных качеств, определяющих академическую успеваемость [7]. При этом следует иметь в виду, что склонность к интроверсии, как и склонность к экстраверсии, могут быть предикторами академической успешности при изучении различных предметов. Ярко выраженный экстраверт будет с большой вероятностью наиболее успешен при изучении дисциплин, связанных с развитием коммуникативной компетенции (например, иностранный язык), а ярко выраженный интроверт скорее будет успешен при изучении дисциплин, основанных на индивидуальной работе, связанных с экспериментом и наблюдением, исследовательской деятельностью (информатика, точные и естественные науки).

Мотивация также традиционно рассматривается в качестве предиктора академической успешности. Мотивы обучения можно разделить на две группы – внешние и внутренние. Если у обучающегося преобладает внешняя мотивация, он учится не ради саморазвития, а ради достижения целей, не связанных непосредственно с учебой (например, студент старается хорошо учиться для того, чтобы заслужить одобрение родителей или не лишиться стипендии). Внутренние мотивы

вы – это мотивы, которые связаны непосредственно с учебной деятельностью, при этом учеба рассматривается студентом как способ саморазвития и формирования профессиональных компетенций. Преобладание внутренних мотивов с большой вероятностью повлечет за собой высокий уровень академической успешности, чего нельзя сказать о преобладании внешних мотивов.

Таким образом, на основании краткого обзора факторов академической успешности можно сделать следующий вывод: существует несколько групп предикторов академической успешности, в разной степени влияющих на успешность освоения образовательной программы вуза обучающимся. Когнитивные предикторы, обладающие значимостью для успешности школьного обучения, отходят на второй план при обучении в вузе. На первый план выдвигаются мотивационные и личностные качества обучающегося, определяющие его академические достижения. Для интенсификации профессионального и личностного развития субъекта профессиональной деятельности необходимы дальнейшие исследования, позволяющие с большей прогностической достоверностью выявлять факторы, обеспечивающие высокий уровень освоения образовательной программы в высших учебных заведениях РФ.

Литература

1. Кабардов М.К., Голубева Э.А., Изюмова С.А., Кадыров Б.Р., Матова М.А., Печенков В.В., Суворова В.В., Тихомирова И.В., Туровская З.Г., Юсим Е.Д. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 132-140.
2. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие. М.: Per se; СПб.: ИМАТОН, 2001. 223 с.
3. Моросанова В.И., Щепланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 3. С. 18-32.
4. Щепланова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 36-48.
5. Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010. № 6. С. 17-32.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В. В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65-74.

7. Най Д.В.К., Орёл Е.А., Кочергина Е.В. Факторы «Большой пятёрки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 4.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ТЕОЛОГОВ

Золотов П.Ю.

Тамбовская духовная семинария
pitirim93@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрена возможность использования имеющихся лингвистических знаний студентов-теологов при обучении латинскому языку. Позитивная интерференция с английским и русским языками может помочь студентам в освоении латинского языка. Лингвистическая интерференция происходит на разных уровнях: графическом, грамматическом и лексическом.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, древние языки, латинский язык, лингвистическая интерференция, студенты-теологи

Латинский язык является классическим древним языком. На нем уже давно не говорят, то есть нет носителей этого языка, он не используется в бытовом повседневном общении. Тем не менее, обучение этому мертвому языку проводится в рамках подготовки различных специалистов, например, он изучается в медицине, теологии, богословии, лингвистике и некоторых других областях знаний. В каждом из этих случаев обучение латинскому языку будет иметь определенный уклон и направленность.

Например, студенты-медики изучают латинские названия микроорганизмов, лекарственных препаратов и т.п. В теологии и богословии упор в обучении латинскому языку делается на работу с древними религиозными текстами. При этом латинский язык является, как правило, не первым иностранным изучаемым языком у студентов, что дает возможность использовать этот факт для облегчения освоения латинского языка.

В данной статье мы обратимся к концепту лингвистической интерференции и ее использованию при обучении латинскому языку

студентов-теологов. Лингвистическая интерференция относится к воздействию родного языка или раннее освоенного иностранного языка на изучаемый язык и может повлиять на усвоение новых языковых структур и навыков. В контексте изучения латинского языка, студенты-теологи могут столкнуться с особыми сложностями, связанными с отсутствием повседневного использования латинского и влиянием родного языка, что неизбежно влияет на их способность осознанно и грамотно использовать этот античный язык.

Целью данной статьи является исследование преимуществ и возможностей использования лингвистической интерференции в процессе обучения латинскому языку студентов-теологов. В подавляющем большинстве первым иностранным языком студентов еще с обучения в школе является английский язык. По этой причине именно он нами будет изучен с точки зрения перенесения языковых явлений в процессе освоения латинского языка. Кроме того, в некоторых случаях полезным будет обращение и к родному русскому языку.

Надеемся, что данная статья будет полезной для преподавателей и студентов-теологов, стремящихся эффективно освоить латинский язык и раскрыть его потенциал в контексте их академических исследований.

Цели обучения современному иностранному языку и древнему мертвому языку, безусловно, различаются. Так, например, И.В. Хорькова утверждает, что целью обучения современного иностранного языка является: «активное практическое владение языком в устной и письменной форме, при работе с латинским языком обучающиеся должны стремиться к приобретению опыта перевода оригинальных текстов, грамматическая структура, лексическое наполнение и синтаксис которых весьма отличны от соответствующих характеристик современных языков» [1, с. 81]. Это означает, что подход к обучению латинскому языку существенно отличается от того, как традиционно преподаются современные иностранные языки. Таким образом, интерференция в рамках методики обучения латинскому языку видится весьма ограниченной, в частности использование коммуникативного подхода не выглядит возможным и подходящим. Ученые отмечают, что «основным традиционным видом работы при изучении латинского языка является работа с текстом» [2, с. 89]. Это предполагает, что грамматико-переводной метод является основным для обучения латинскому языку.

Во-первых, стоит заметить, что латинский язык можно с самого начала соотнести с английским языком уже при изучении графического представления, то есть алфавита. Оба языка используют идентич-

ный латинский алфавит. Однако необходимо уточнить, что положительная звуковая интерференция в данном случае происходит не будет, так как соответствие букв и звуков в двух рассматриваемых языка не всегда совпадают. Особенно это касается гласных звуков. Тем не менее, звучание многих согласных звуков имеет сходство.

Во-вторых, исходя из того, что основным методом обучения латыни является изучение грамматики и перевод текстов, то является необходимым рассмотреть грамматическую интерференцию с английский языком. Грамматика очень связана с морфологией языка. Такие части речи, как глагол, существительное, прилагательное и местоимение, присутствуют в практически любом европейском языке. К непосредственному сходству двух языков (латинского и английского) с точки зрения грамматики стоит отнести частое использование инфинитивов, а также использование четкого строения предложений, где каждый член занимает свое положение (подлежащее, сказуемое, дополнение).

Грамматика русского языка имеет также значительные сходства с грамматикой латинского языка, что можно использовать при обучении студентов последнему. Спряжение глаголов и склонение существительных и прилагательных присутствует в обоих языках. Несмотря на то, что в латинском языке гораздо больше разнообразия в видах спряжений и склонений, общая идея изменения окончаний глаголов и имен существительных и прилагательных может облегчить освоение материала. Например, большинство падежей латинского и русского языка совпадают (за исключением предложного, который отсутствует в латыни).

В-третьих, огромный потенциал для интерференции несет в себе лексическое наполнение английского и латинского языков. Эти два языка не являются близкородственными. Латинский язык принадлежит романской, а английский – германской языковой группе. Тем не менее, в ходе истории английский язык не раз испытал романское влияние (римское и нормандское завоевания), что отразилось на его лексике. Например, названия грамматических категорий, таких как число, имеют схожее написание и произношение: единственное число – *singular* (англ.) и *singularis* (лат.); множественное число – *plural* (англ.) и *pluralis* (лат.). Отмечается, что «при объяснении категорий латинского глагола уместно проводить параллели с аналогичными терминами-дериватами в иностранном языке» [3, с. 109].

Существует ряд слов и словосочетаний, напрямую заимствованных в английский язык из латинского языка. Например, *et cetera, per se, id est* (i.e.) и некоторые другие. Многие из них используются в пись-

менном английском языке в качестве сокращений такие, как a.m., p.m. и т. д. Таким образом, данные выражения и фразы будут уже знакомы начинающим изучать латинский язык студентам, имеющим достаточный уровень владения английским языком.

Кроме того, можно выделить целый пласт лексики, которая имеет сходное графическое отображение и звучание в разных языках. К таким словам можно отнести английские лексические единицы system, theme, analysis, которые соотносятся с латинскими – systema, thema, analysis.

Наконец, в английском языке присутствует ряд заимствований лексических единиц религиозной христианской тематики, что облегчает процесс освоения профессиональной лексики студентами-теологами. Можно привести следующие примеры: altar – altarium (алтарь), thurible – turibulum (кадило), cherub – cherub (херувим) и т. д.

Таким образом, обучение латинскому языку с использованием сопоставления языковых явлений с другими изученными языками, в частности, с английским и родным русским языком могут значительно облегчить процесс освоения целевого языка.

Литература

1. Хорькова И.В. Преподавание латинского языка на теологическом факультете МГЛУ // Теология и образование. 2019. № 2. С. 80-83.
2. Николаева О.И. Внедрение инновационных методов обучения при преподавании латинского языка // Управление в социальных и экономических системах. 2020. № 29. С. 89-90.
3. Брагова А.М. Междисциплинарный подход при обучении латинскому языку в языковом вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 9. С. 108-110.

ФЕНОМЕН «Я-ОБРАЗ» В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Копылова А.А.

Тамбовская областная универсальная библиотека им. А.С. Пушкина
kopilowanast@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются точки зрения ученых на понятие «Я-образ» в психолого-педагогической литературе. Выделяются составляющие понятия «Я-образ», исследуются основные функции данного феномена. Отмечается, что «Я-

образ» может рассматриваться как социальная установка человека.

Ключевые слова: Я-образ, составляющие Я-образа, функции, социальная установка

Понятие «Я-образ» появилось в процессе описания учеными внутренних составляющих психики личности. Сегодня содержание и объем этого понятия вызывает споры. Многие ученые внесли вклад в раскрытие сущности феномена «Я-образ», рассматривая его с разных точек зрения.

У. Джеймс впервые дал определение понятию «Я-образ». Он разделил его на две составляющие: «реальное» Я (то, что есть сегодня) и «идеальное» Я (каким субъект хотел бы себя видеть или каким он должен стать в соответствии с идеалами, моральными нормами и т. д.). Идеальное Я не всегда точно можно представить в отличие от реального Я, которое состоит из нескольких компонентов: социального я (то, как человека видят окружающие, при этом каждый имеет столько разных «социальных Я», сколько существует групп, в которых он состоит), духовного я (совокупность психических способностей и склонностей). Система этих элементов Я-образа определяет эмоции человека, жизненную позицию и поступки, самооценку.

Не только У. Джеймс, но и Т. Шибутани дают широкую трактовку понятию «Я-образ». В понимании этих исследователей Я-образ включает все, что есть у человека — тело, мысли, чувства, семью, город, страну, вещи, роли. К тому же, так как Я-образ имеет характеристику продолжительности во времени, то жизненные планы также входят в составляющую часть я-образа и составляют общую жизненную схему [1, с. 218].

И.С. Кон, как и другие авторы, рассматривает Я-образ в качестве совокупности когнитивных и эмоционально-оценочных характеристик личности, дающих ответы на вопросы «кто я?» и «какой я?» [2, с. 169]. Я-образ человека – это не только психическая составляющая, но и социальная установка, определяющаяся посредством отношения личности к себе. В. Столин выделяет в Я-образе три аспекта: физический Я-образ, социальная идентичность и дифференцирующий Я-образ [3, с. 170]. Дифференцирующий Я-образ отражает знания личности о себе в сравнении с образами других людей, обеспечивает чувство уникальности индивида и потребность в самоопределении и самореализации. В.В. Столин считает, что анализ Я-образа реализуется путем поиска видов и классификаций этого образа, а также через поиск содержательных параметров.

Основной чертой Я-образа можно назвать его двоякую функцию: с одной стороны это инструмент познания себя, с другой – регулятор действий. Отечественные ученые рассматривают самосознание в качестве взаимосвязанных психических процессов, составляющих видение человеком себя как субъекта деятельности и преобразующихся в мысленный Я-образ. Мнения исследователей расходятся по поводу содержания и функций самосознания. В общем, выделяются два аспекта: когнитивный и эмоциональный, где первый отражает систему знаний личности о себе, а второй – устойчивое обобщенное отношение личности к себе. В некоторых исследованиях добавляется еще один компонент – саморегуляция поведения личности.

К более узким трактовкам содержания понятия Я-образ можно отнести точку зрения А.А. Реана и Т.П. Фокиной. А.А. Реан считает, что Я-образ скорее описателен, чем оценочен [4, с. 60-80]. Т.П. Фокина видит Я-образ в качестве элемента концепции жизни личности, которая представляет собой жизненные ценности, философские взгляды, цели и установки личности [5, с. 66-79].

Важной частью Я-образа личности являются жизненные цели. Изучая систему жизненных принципов и установок, В. А. Ядов предложил определение диспозиции [6, с. 75]. По мнению ученого, диспозиции имеют иерархическую структуру и каждый уровень диспозиций обозначает степень готовности личности к определенным действиям и поведению. На низшем уровне находятся элементарные установки, на высшем – духовные ценности, которые определяют жизненные ориентиры и средства достижения целей. Основная функция диспозиционной системы состоит в организации баланса социальной деятельности человека. Уровни иерархии можно выделить и в поведении человека, рассматривая его от элементарных реакций на внешние раздражители до целостной системной деятельности с обоснованием жизненных целей. Каждому уровню поведения соответствует уровень диспозиции, однако сам процесс психологической регуляции следует рассматривать как целостную работу диспозиционной системы.

Следует подчеркнуть, что Я-образ – это один из ключевых элементов личности, он представляет собой социальную установку. Он играет ключевую роль в жизни и внимание личности к своему Я-образу присутствует всегда. Я-образ связан с чувственной сферой человеческой жизни: человек может гордиться собой или напротив испытывать унижение. Также Я-образ личности всегда непоследовательный и противоречивый, так как каждый человек в разные периоды

жизни видит себя по-разному и идеальный Я-образ не совпадает с реальным.

Для более подробного рассмотрения исследуемого понятия приведем сравнительную таблицу 1, где отражены точки зрения исследователей.

Таблица 1

Точки зрения ученых на понятие «Я-образ»
и его составляющие

Ученый	Понятие «Я-образ»
Борисова Е.А.	Я-концепция признается продуктом и итогом самосознания (Р. Бернс, У. Джеймс), так как отражает переживаемую, субъективно значимую для человека систему дифференцированных представлений о самом себе, обеспечивающую внутреннюю определенность и относительную устойчивость его действий, отношений и поведения, на основе которой человек строит свое взаимодействие с окружающим миром (А.В. Ивашенко)
Бубнова И.С.	Организованная система взглядов, установок, мотивов и представлений о своей личности, составляющих ее основу и обуславливающих ее неповторимость, тождественность самой себе и неизменность. Единство «Я» означает не только согласованность отдельных элементов внутри Я-образа, но и согласованность и Я-образа и поведения личности в целом
Германс	Диалогическая структура, которая состоит из нескольких автономных позиций, представленных субмодальностями Я-образа, состоящими в отношениях взаимодействия.
Каминская Т.Ю.	Я-Концепция определяется как относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе
Ч. Х. Кули и Дж. Г. Мид	Общественное влияние имеет прямое отношение к формированию Я-образа личности. Человек в ходе взросления соотносит свое поведение, взгляды, эмоции с оценкой окружающих его людей. Статус человека в группах определяет его идентичность и Я-образ, являясь когнитивно-эмоциональной системой, выполняет функцию адаптации в новых социальных группах

Ученый	Понятие «Я-образ»
Ж. Лакан	Не только результат влияния реальности, но и система защит, итог идентификаций. «Образ себя» у человека существует до «Я», встраивается в предшествующий ему язык
Дж. Лихтенберг	Четырехступенчатая структура развития внутреннего Я личности: 1 этап – самодифференциация (формирование первичного опыта), 2 этап – объединение упорядоченных представлений о себе, 3 этап – интеграция всех телесных представлений о себе и идеальных «образов Я» в «связное Я», 4 этап – упорядочивание «связного Я» в психической жизни и его воздействие на Эго
Мишель и Морф	Система, состоящая из двух подсистем: динамически организованной когнитивно-аффективно-исполнительной подсистемы и подсистемы, в которой ментально репрезентируются межличностные отношения
Никитина Е.А.	Совокупность характерных образов своих действий, установок по отношению к самому себе и другим. Однако эти установки могут иметь различные ракурсы или модальности. Существуют, по крайней мере, три основные модальности самоустановок: реальное Я (установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, статус, то есть его представления о том, каков он на самом деле), зеркальное Я (установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие), идеальное Я (установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать)
Д.А. Ошанин	Отмечает в структуре Я-образа когнитивную и операциональную функции: первая представляет собой хранилище сведений об объекте, а вторая – идеальное специализированное отражение преобразуемого объекта, участвующее в преобразовании информации в последовательные воздействия на объект
М. Розенберг	Измерения, которые характеризуют «Я-образ», включают в себя устойчивость, уверенность в себе, самоуважение и склонность к изменению «Я-образа». Фокусы внимания помогают определить место «Я-образа» в сознании человека: сосредоточен ли он на себе или на внешнем мире, задумывается ли о своих внутренних качествах и т. д. Мотивы, побуждающие человека действовать в соответствии с его представлениями о себе, включают стремление к положительному «Я-образу» и самоуважение

Ученый	Понятие «Я-образ»
Устинова О.А.	Определяет «внутренний мир» индивидуальности, и выступает как интегрирование ее разных уровней, поэтому структура «образа – Я» включает в себя: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я»
З. Фрейд	Связи с личными переживаниями человека. При этом важны социальные связи и контакт с другими людьми в психическом развитии человека, причем все психические реакции пронтекают из биологической природы тела
К. Хорни	Описывает актуальный или эмпирический Я-образ, отделенный от идеализированного Я-образа с одной стороны и от реального Я-образа с другой

Таким образом, Я-образ включает в себя множество составляющих: духовный и физический мир человека, его мечты и цели, а также прошлый жизненный опыт. Он двойственен: представлен как субъект мышления и как рефлексия, как объект внутреннего восприятия. Я-образ человека – это не только психическая составляющая, но и социальная установка, определяющаяся посредством отношения личности к себе. Он включает качества личности, определенные психологические свойства, особенности, способности. Изменения сторон Я-образа и частных самооенок не влияют на единый Я-образ, представляющий собой основное ядро личности. Основной чертой Я-образа можно назвать его двоякую функцию: с одной стороны это инструмент познания себя, с другой – регулятор действий.

Литература

1. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Наука. 1969.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение. 1989.
3. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ. 1983.
4. Реан А.А., Коновалов И.А. Социально-перцептивный образ различных социальных групп в сознании подростков // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 60-80.
5. Фокина Т.П. Концепция жизни и роль философской теории в ее формировании // Социальные функции философии. Свердловск, 1981. С. 66-79.
6. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения. Л.: Наука. 1979.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ С ТИПОМ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Макарова Л.Н., Шаршов И.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
mako20@inbox.ru
silans@mail.ru

Аннотация. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза рассматривается на основе синергетического подхода. Раскрываются особенности адаптационного и бифуркационного типов саморегулируемого развития стиля деятельности. Обоснована взаимосвязь варианта самореализации педагога с типом индивидуального стиля деятельности.

Ключевые слова: синергетический подход, преподаватель вуза, самореализация, индивидуальный стиль педагогической деятельности, типы развития

Профессиональное развитие личности преподавателя вуза предполагает наличие двух вариантов личностной самореализации: *прогрессивной и регрессивной* (И.Ф. Исаев). Прогрессивный вариант личностной самореализации представляет собой процесс постоянного преодоления себя, осуществление себя для нового раскрытия своих сил и способностей, при котором личность самоопределяется в профессионально-педагогической культуре, становясь субъектом собственного развития. Регрессивный вариант личностной самореализации, в свою очередь, практически исключает ориентацию преподавателя вуза на активное самосозидание и представляет собой уход в узкие сферы самореализации, основой которого служат иллюзии прошлого успешного опыта, успокоенность, непогрешимость.

Концепция синергетики позволяет рассматривать индивидуальный стиль педагогической деятельности (ИСПД) преподавателя вуза как неравновесную систему, обладающую запасом энергии и использующую ее в процессе самоорганизации. Источником саморегулируемого развития ИСПД выступают связи его компонентов между собой и между компонентами образовательного процесса в вузе, но не любые связи, а лишь те, которые имеют характер противоречий.

Из множества имеющихся противоречий для определения ведущего в саморегулируемом развитии ИСПД обратимся к закономерностям, сформулированным для живых систем Н.Н. Моисеевым [1]. Он

выделил базовые принципы, являющиеся основой самоорганизации: сохранения гомеостаза, минимума диссипации энергии, (в соответствии с которым уровень саморегулируемого развития системы тем выше, чем с большей эффективностью используются внешние ресурсы для этого развития), кооперации и внутривидовой борьбы. Именно взаимодействие принципов гомеостаза и минимизации диссипации в виде противоречия стабильности и изменчивости и выступает источником саморегулируемого развития любой системы, в том числе и человека, и его ИСПД. Стереотипы поведения, репродуктивность мышления, привычки выражают тенденцию к сохранению ИСПД преподавателя, а вариативные, уникальные качества педагога активизируют тенденцию к изменению его стиля как системы.

Все зависит от соревнования двух противоположных начал, создающих структур и рассеивающих, которые, преобладая в данном противоречивом взаимодействии, могут направить саморегулируемое развитие ИСПД преподавателя вуза по *адаптационному* или *бифуркационному* типу. Первый тип саморегулируемого развития ИСПД преподавателя характеризуется его адаптацией к условиям вузовской среды, которые могут влиять на стиль педагога как положительно, так и отрицательно. Педагог как активно действующий субъект с большим числом степеней свободы, т.е. фактически степенью адаптивности, выступает как нечто потенциальное и может активно самореализовываться в зависимости от требований вузовской среды, в которой он действует. Но он есть подсистема педагогической системы, которая в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы преподавателя, т.е. ориентирует его на определенный стиль деятельности, востребованный в данный момент.

В данном случае преобладает тенденция гомеостаза: поддержания устойчивого равновесия между внутренними компонентами ИСПД, сохранения их неизменными. Механизмы адаптации связаны с обеспечением устойчивости стиля, который качественно не изменяется, а как бы повторяется, циклически воспроизводится в одной плоскости, способствуя сохранению достигнутого и воспроизведению сложившегося типа функционирования. Важно подчеркнуть, что абсолютно циклических воспроизведений не бывает: развитие ИСПД преподавателя хотя и происходит в одной плоскости, но обязательно с небольшими изменениями, которые возникают под влиянием различных случайных факторов.

Можно выделить следующие существенные особенности *адаптационного саморегулируемого развития* ИСПД преподавателя вуза, экстр-

раполируя основные идеи Т.М. Давыденко о самоуправляемом развитии школы как системы на стиль деятельности педагога как системы [2]:

1. Самоориентация педагога на сохранение структуры своего ИСПД, его основных компонентов.

2. Приспособление к изменениям внутренней и внешней среды при сохранении механизмов саморегулируемого развития ИСПД.

3. Динамика внутренних и внешних условий и устойчивость ИСПД преподавателя как системы влияют на длительность его адаптационного саморегулируемого развития.

4. Коренное изменение сущности ИСПД преподавателя и слом гомеостаза системы связаны с выходом изменений внутренней и внешней среды за пределы адаптационных возможностей стиля деятельности.

Сложноорганизованная система, которой является ИСПД, существует до тех пространственно-временных рубежей, пока существует предопределяющее ее генетическое ядро; достигает своего развитого состояния, а затем возникает тенденция распада. В основе данного неравновесного состояния находится нарушение уравновешенности ИСПД преподавателя с условиями вузовской среды, снижение адекватности его поведения. Следует заметить, что вузовская среда не есть «обстановка развития», т.е. фактор, детерминирующий стиль преподавателя, а она представляет собой условие осуществления ИСПД и один из источников его развития.

С позиций самоорганизации неравновесные состояния представляют собой функциональную структуру, образующуюся при нарушении симметрии между организмом и средой [3]. Границей являются такие ситуации педагогической деятельности преподавателя, в которых под воздействием соответствующих факторов физиологические и социально-психологические механизмы, исчерпав резервные возможности, более не могут обеспечивать адекватное отражение и регуляторную деятельность педагога, т.е. происходит «прорыв» адаптационного барьера, возникает кризис, который проявляется в виде соответствующего неравновесного внутреннего состояния.

Основной функцией неравновесных состояний является обуславливание ими процесса возникновения изменений в структуре ИСПД, связанных с механизмом, который называется «возникновение порядка через флуктуацию» [4]. В равновесных состояниях он ослабляется и подавляется, тогда как в неравновесных состояниях, наоборот, усиливается и тем самым расшатывает прежний порядок и основанную на нем структуру. В результате этого возникает неустойчивое состояние и

появляется точка бифуркации, переводящая систему в новое качественное состояние, причем переход определяется как изменением условий вузовской среды, так и свойствами самого стиля как системы. Именно неустойчивость выступает важнейшим моментом в процессе развития индивидуального стиля, дающим импульс процессу самоорганизации через хаос, который мы понимаем не как беспорядок и разрушение, а как неустойчивое состояние, богатое возможностями для становления организованности.

Как это ни покажется парадоксальным, но ИСПД преподавателя должен быть устроен хаотически, чтобы сохранялась возможность развития: если все отношения в стиле-системе формализованы, упорядочены, он едва ли способен к изменениям. В данном случае хаос выступает как элемент организационной структуры ИСПД, как принцип его трансформации и развития.

Главной причиной слабой возможности перехода ИСПД с адаптационного типа развития на бифуркационный является отсутствие диалектического единства воздействия и самоорганизации стиля. Парадокс саморегуляции разрешается благодаря взаимодействию социального (внешнего) и индивидуального (внутреннего) в ходе развития индивидуального стиля деятельности. При простом увеличении внешнего давления стиль-система может не порождать нового, а воспроизводить один и тот же набор существующих структур, реализуя принцип Ле Шателье – Брауна, который утверждает, что «внешнее воздействие, выводящее систему из равновесия, вызывает в системе процессы, стремящиеся ослабить эффект воздействия».

Поскольку ИСПД представляет собой относительно устойчивый феномен, то трудно заранее предсказать, какую из возможных структур и направлений в этой точке «выберет» система, по какому пути пойдет ее дальнейшее развитие – все это зависит от случайных факторов. Поэтому очень важна педагогическая помощь преподавателю, находящемуся в неравновесном состоянии. Но следует отметить, что педагогическая помощь извне будет эффективна только при наличии сформированных внутренних условий, т.е. в зависимости от того, насколько педагог самостоятельно продвинулся вперед в процессе понимания необходимости изменения ИСПД.

Характерной особенностью неравновесных состояний является то, что ничтожно малое воздействие может приводить к длительным и неожиданным последствиям. Другая особенность связана с тем, что в случае нарушения симметрии и интенсификации обмена со средой информацией и энергией усиливается взаимодействие между элемен-

тами системы. И чем сильнее зависимость между признаками, тем сильнее когерентные связи и тем больше система отклоняется от равновесия. Таким образом, интенсификация взаимодействия ИСПД преподавателя и вузовской среды, приводящая к неравновесным состояниям, выступает как решающий фактор для возникновения когерентного, согласованного поведения элементов в профессиональной деятельности педагога.

Изменение структуры и свойств ИСПД, определяющих его сущность, характеризует *бифуркационное саморегулируемое развитие*. В процессе развития этого типа стиль деятельности переходит в новое качественное состояние, следовательно, необходимо рассмотреть вопрос о механизмах этого процесса. На наш взгляд, механизм возникновения и формирования изменений в ходе становления ИСПД преподавателя выглядит следующим образом. В типичном состоянии наблюдается доминирование одной или нескольких составляющих, обусловленных спецификой ситуации или деятельности педагога, а также структурой компонентов стиля. Возникшая доминанта отражает не только «напряженность» компонентов ИСПД, но и большую чувствительность данных структур к изменению. В силу этого они являются как бы «мишенью» переживаемого преподавателем состояния, наиболее изменчивым звеном в структуре компонентов ИСПД. Но функцию формирования новообразований обуславливают только неравновесные состояния.

Выделим особенности, свойственные *бифуркационному типу саморегулируемого развития ИСПД* преподавателя высшей школы:

1. Самоориентация педагога на развитие стиля в направлении максимально эффективного использования потенциальных возможностей внутренней среды в соответствии с изменениями условий вузовской среды.

2. Самообновление за счет использования внутренних качеств, способствующих успеху в достижении цели и преодолении качеств, противодействующих успеху.

3. Неустойчивость и множественность возможных траекторий саморегулируемого развития ИСПД.

4. Избирательная чувствительность к внутренним и внешним воздействиям, которая зависит от степени соответствия воздействия имеющемуся состоянию ИСПД и возможным траекториям его развития.

Несомненно, более предпочтительным для внешнего влияния является бифуркационный тип развития: если мы поймем динамику изменений в ИСПД преподавателя, то сможем создавать малые возму-

щения, чтобы заставить его, как неустойчивое явление, развиваться в нужном нам направлении. Из данного утверждения следует, что для *эффективного воздействия на развитие ИСПД педагога необходимо нарушить его статическую устойчивость и через бифуркацию перевести его в неравновесное, но поддающееся воздействию состояние саморегулируемого развития.*

Следует отметить, что и самоориентация преподавателя на максимальное использование потенциала внутренней среды, и непрерывное самообновление невозможны без творческого подхода педагога к саморегуляции стиля-системы. В связи с этим нам кажется интересным сопоставление бифуркационного типа развития рассматриваемого феномена и особенностей преподавателя как творческой личности. Согласно идеям синергетики, творческая личность обладает способностью к достижению катастрофических состояний, продуктивных с точки зрения неопределенности открытий. Особый интерес для нас представляют те противоположные переменные творческого процесса, предельные значения которых порождают точки бифуркации. Состояние вдохновения создается через одновременное достижение предела значений эмоциональной активности и рационального мышления. Возникающее состояние характеризуется непредсказуемостью, неуправляемым процессом со стороны личности, а результат этого процесса представляет, с одной стороны, глубинное постижение закрытых до сих пор истин, а с другой – более и менее точное рациональное ее выражение.

Реальный процесс саморегулируемого развития ИСПД преподавателя представляет собой диалектическое единство адаптационного и бифуркационного типов развития. Развитие ИСПД происходит дискретно по той причине, что ИСПД стремится к устойчивости и как только он ее достигает, движение, вызванное внешней средой, нарушением этой устойчивости, прекращается. Но под воздействием внешней среды ИСПД снова выходит из равновесия, и развитие возобновляется. Здесь мы имеем диалектический взаимопереход – нарушение устойчивости вызывает движение, развитие, которое восстанавливает устойчивость и прекращает самое себя, т.е. сначала устойчивость переходит в движение, а затем наоборот, движение переходит в устойчивость.

Образование новой функциональной структуры возникает в виде внезапного скачкообразного ответа системы-стиля на изменение внешних условий. Функциональная структура обладает определенным количеством энергии, которая рассеивается посредством действий преподавателя, т.е. соответствующего поведения или обуславливает

возникновение новых структур и качеств в ИСПД. Впоследствии изменения закрепляется в виде свойств, компонентов в структуре ИСПД педагога. Возникшее новообразование приводит к сглаживанию неравновесности и переходу индивидуального стиля в относительно устойчивое (равновесное) состояние.

Этим завершается цикл «равновесие – неравновесие – равновесие» до следующей ситуации, приводящей ИСПД преподавателя в состояние неравновесности. Смена состояний устойчивости и неустойчивости образует динамические циклы в развитии индивидуального стиля, которые определяются изменением траектории развития, его новым уровнем, что и составляет сущность и диалектику ИСПД преподавателя. Из рассмотрения ИСПД преподавателя как самоорганизующейся системы, способной на самопроизвольное поведение, следует, что формирующее воздействие на развитие стиля носит всегда ограниченный характер, возможности прогнозирования ограничены и точное проектирование невозможно.

Рассмотренные с позиции синергетического подхода типы саморегулируемого развития ИСПД, образующие цикл «равновесие – неравновесие – равновесие», позволяют в точке бифуркации переводить ИСПД из одного качественного состояния в другое. Следовательно, уместно говорить о сущности саморегулируемого развития ИСПД как *процесса и как определенного состояния*. Тип саморегулируемого развития стиля преподавателя как определенного качественного состояния ИСПД зависит от ценностной самоориентации преподавателя. Она может выражаться в направленности педагога на *экстенсивный тип* самоуправляемого развития с сохранением основополагающих свойств ИСПД и *интенсивный тип* самоуправляемого развития ИСПД, связанный с изменениями в направлении максимально эффективного использования ресурсов внутренней и внешней среды.

Изменения в существующем ИСПД преподавателя можно отнести к инновациям, которые следует понимать не только как создание и распространение новшеств, но прежде всего как изменения в сознании педагога, его стиле мышления, образе деятельности [5, 6]. Основным отличием интенсивного типа развития ИСПД от экстенсивного является преобладание тенденции развития в направлении эффективного использования инновационного потенциала преподавателя и возможностей внешней среды над тенденцией сохранения структуры и основных свойств ИСПД. Переход ИСПД педагога в новое качественное состояние (от экстенсивного к интенсивному), от регрессивного вари-

анта личностной самореализации к прогрессивному возможен только в процессе бифуркационного саморегулируемого развития.

Литература

1. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001.
2. Давыденко Т.М. Сущность и функции адаптивной школы // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2002. Т. 1. № 1. С. 125-138.
3. Прохоров А.О., Юсупов М.Г., Чернов А.В. Психология состояний. М.: Когито-Центр, 2023.
4. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М.:URSS, 2022.
5. Подымова Л.С., Сотникова М.С. Потенциал самоизменений педагогов в условиях персонализации образовательного пространства // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2023. № 2. С. 116-125.
6. Исаев И.Ф., Судакова С.С. Ценностно-смысловое взаимодействие как педагогическая категория // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 199-202.

ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСПЛОШНОГО ТЕКСТА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ РАДИОТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Мацкевич К.О.

Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
matskevich_ksenia@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Кратко проанализированы понятия термина научный текст, а также основные виды текстов при обучении иностранному языку. Подробно представлена информация по теме «несплошной текст» в методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык, научный текст, несплошной текст, профессионально-ориентированный текст

Изучение иностранного языка студентами неязыковых специальностей является одним из основных приоритетов в сфере методической науки. В настоящее время, в связи с быстрым развитием совре-

менных технологий, владение иностранным языком становится неотъемлемой составляющей конкурентоспособной личности. Следовательно, требования к специалистам с высоким уровнем владения иностранным языком продолжают расти.

Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста высокого уровня. Главная цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе на профессиональном уровне – сформировать у студента языковую компетенцию, которая позволит профессионально общаться в любых ситуациях [1, с. 80].

Студенты, обучающиеся в университетах без языкового профиля, изучают иностранный язык в течение нескольких лет. Первые два года они изучают курс – иностранный язык, затем один год отводится на изучение иностранного языка в профессиональной сфере. За это время основная задача преподавателя – создать условия, в которых студенты смогут активно практиковаться в аудировании, говорении, чтении и письме, а также овладеть языковыми средствами и навыками, необходимыми для успешного владения иностранным языком.

Процесс изучения профессионального иностранного языка включает несколько направлений, например, работу с научно-ориентированными текстами, изучение специализированных тем для развития навыков устной и письменной речи, а также изучение лексических и грамматических аспектов.

Работа с научными, аутентичными текстами играет главную роль в обучении иностранному языку в профессиональной сфере. Студенты используют тексты с различными упражнениями, которые необходимы для развития соответствующих навыков и умений, например лексико-грамматические упражнения направлены на накопление специальной лексики. А вот упражнения на уровне текста необходимы для формирования высказывания в устной или письменной речи. Упражнения по структурированию информации направлены на то, чтобы студенты смогли приобрести навыки комментирования, аргументирования, ведения дискуссии.

Работа с научным текстом является программным требованием при изучении иностранного языка. Научный текст представляет собой текст, который обладает грамматическими и лексическими особенностями, присущие научному стилю общения. В методике преподавания иностранных языков существуют различные понятия научного текста. Т.В. Дроздова рассматривает научный текст как лингвистический текст, который обладает определенными функционально-содержательными

особенностями. Научный текст, по ее концепции, служит для хранения и передачи научных знаний в вербальной форме и создан для того, чтобы развивать и обогащать научные знания [2, с. 159].

Т.Н. Хомутова называет текст «продуктом» деятельности ученого, который отражает научную картину мира. В.Е. Чернявская дает следующее определение научному тексту: «Научный текст – это выражение и отражение научного стиля – особого способа когнитивных и коммуникативно-речевых действий субъекта, решающего в процессе формулирования текста задачу сообщения нового знания о действительности» [3, с. 58].

На протяжении много времени научный текст остается основой изучения иностранного языка, но интерпретация научного текста может быть разной. Студенты, изучающие иностранный язык, должны учиться на основе научных текстов, чтобы расширить свои знания о мире. Преподаватель должен подбирать тексты таким образом, чтобы они помогли студентам развиваться в научной области.

С.А. Лысиченкова пишет в статье «Несплошные тексты как средство развития информационных умений при изучении иностранного языка», что именно чтение обеспечивает человека основной информацией и цель обучения чтению состоит в том, чтобы научить извлекать из текста сведения в том объеме, которые необходимы для решения конкретной речевой задачи, используя для этого определенные технологии [4, с. 24]. Она подчеркивает, что это относится не только к чтению книг, журналов и газет, а также объявлений, подписей под рисунками и т. д.

В методике преподавания иностранных языков различают сплошной, несплошной и комбинированные виды текстов. Данная классификация текстов была разработана составителями тестовых заданий для международного исследования PISA. Результаты этого исследования говорят о том, что учащиеся имеют сложности в выполнении заданий, которые включают в себя извлечение сведений из таблицы, схемы или графика [4, с. 24].

Мы подробно остановимся на таком понятие как несплошной текст. Несплошной текст – это текст, в котором информация представлена невербальным способом, или почти невербально. Он содержит в себе таблицы, диаграммы, графики, которые передают содержание текста. В настоящее время данные тексты все чаще встречаются в учебных пособиях по иностранному языку, делая акцент на том, что прочитать сплошной текст, в котором информация представлена в виде текста, не составляет особого труда у учащихся. Вместе с тем, рабо-

та с сплошным текстом приводит к замешательству, а именно: способен ли учащийся понять информацию, представленную в графиках и таблицах.

Рассмотрим несколько видов сплошных текстов, которые могут быть полезными для студентов радиотехнических специальностей:

1. Инфографика. Графическое представление информации, которое включает в себя различные элементы, такие как картинки, иконки, диаграммы, текст. Для студентов радиотехнических специальностей можно создавать инфографики, содержащие основные понятия и определения в области радиотехники.

2. Схемы. Существует огромное количество различных схем, которые показывают принцип работы различных устройств, например, усилители, модуляторы и т.д. Студенты, как правило, могут не только изучать схемы электронных устройств, но и создавать их самостоятельно, например, для выполнения лабораторных работ.

3. Таблицы. Могут быть полезными для систематизации и сравнения данных в радиотехнике.

4. Диаграммы. Часто используются для визуализации данных.

Подводя итоги, необходимо отметить, что работа с текстом в неязыковом вузе играет важную роль. Существует несколько видов профессионально-ориентированных текстов. Использование сплошных текстов на занятиях по иностранному языку является неотъемлемой частью учебного процесса. Как было сказано выше, такие тексты являются сложными для чтения и выявления нужной информации, следовательно, необходимо как можно больше времени уделять обучению данного вида текста, так как с точки зрения профессиональной подготовки будущих специалистов, они способствуют развитию навыков интерпретации различной информации.

Литература

1. Чеснокова Н.Е. Проблемы обучения языку специальности студентов неязыковых вузов // Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 77-81.

2. Власко Н.К. Особенности научно-технического текста на грамматическом уровне в курсе преподавания английского языка в неязыковом вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3-2. С. 159-161.

3. Хомутова Т.Н. Научный текст: теоретические основы интегрального подхода: автореф. дис. ... д-ра фил. М., 2010.

4. Лысиченкова С.А. Сплошные тексты как средство развития информационных умений при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 2. С. 23-27.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Мотов С.В.

США, Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)
englishtambov@mail.ru

Аннотация. Рассматривается специфика цифровизации в современном образовательном пространстве и ее трансформирующее влияние на структуру и особенности иноязычного обучения. Обсуждаются как особенности отбора и внедрения цифровых продуктов и решений, так и ограничивающие факторы их использования. Особое внимание уделяется лингвокогнитивному подходу как новому перспективному подходу к иноязычному обучению. Рассматривается его потенциал к гармонизации внедрения цифровых технологий в структуру современного иноязычного занятия.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычное обучение, цифровизация, лингвокогнитивный подход, коммуникация

Наблюдающаяся в современном обществе цифровая трансформация оказывает влияние не только на особенности взаимодействия между людьми, но и на общественные институты и систему образования. Не является здесь исключением и пространство иноязычного класса, в рамках которого все чаще используется широкий спектр цифровых продуктов и сервисов. Во многом это обуславливается упомянутой объективной трансформацией общества под влиянием нарастающей цифровизации [1]. При этом ситуация, в рамках которой наблюдается возрастающее количество цифровых продуктов и сервисов, обладающих образовательным потенциалом в контексте иноязычного занятия, ставит перед преподавателем все новые вопросы, в том числе и методологического характера.

В ситуации насыщенности образовательного пространства всевозможными цифровыми решениями, возникают вопросы не только отбора подобных продуктов и сервисов, наиболее уместных в конкретном образовательном контексте, но и их адекватного и эффективного применения на иноязычном занятии. Таким образом, внедрение тех или иных цифровых продуктов в образовательный процесс проходит следующие этапы:

- постановки проблемы;

- ознакомление с цифровыми решениями, обладающими потенциалом к решению упомянутой проблемы;
- отбор наиболее подходящих решений, отвечающих требованиям организации образовательного процесса, особенностям учебной группы, технической оснащенности образовательного пространства и ряду других требований;
- первичное внедрение и мониторинг эффективности подобного внедрения цифровых решений в структуру иноязычного занятия;
- наблюдение и получение обратной связи от учащихся;
- оптимизация и оценка уместности внедрения соответствующего цифрового продукта;
- окончательное внедрение цифрового продукта в структуру образовательного процесса при положительном результате оценки его уместности, либо, напротив, отказ от данного продукта и поиск более подходящего решения с повторением вышеупомянутых этапов.

Здесь следует отметить несколько особенностей и ограничивающих факторов подобного использования цифровых продуктов и сервисов на иноязычном занятии. Не следует упускать из виду необходимость следования принципу целесообразности. То или иное цифровое решение должно не только соотноситься с образовательным контекстом, но и решать четко очерченные образовательные задачи. Условия ограниченных временных рамок учебного занятия, лимитированных биологическими особенностями человека когнитивных возможностей учащихся, структурированности учебной программы, как и некоторые прочие оказываются здесь сдерживающими факторами. Таким образом, перед использованием на занятии тех или иных цифровых продуктов педагогу следует учесть не только потенциальную их пользу, но и просчитать возможные негативные аспекты обращения к ним.

К примеру, довольно популярная сегодня цифровая платформа «Kahoot!» все чаще используется на иноязычных занятиях разных уровней. При этом, в зависимости от образовательного контекста, ее достоинства, такие как легкость в использовании и активация аффективных факторов, *in potentia* способствующих повышению мотивации к учению [2], могут нивелироваться факторами, негативно влияющими на процесс учения. Более того, одни и те же факторы, в зависимости от особенностей образовательного контекста, могут быть признаны как положительными и целесообразными, так и отрицательно влияющими на ход занятия и нецелесообразными [3]. Использование упомянутой платформы «Kahoot!» и подобных соревновательно-игровых сервисов

в ряде случаев может оказаться педагогически нецелесообразным, поскольку:

а) не обладает должным соотношением эффективности ко временным затратам в рамках учебного занятия;

б) ее формат, обуславливающий и ограничения в ее использовании, не вполне соответствует сложности изучаемого материала;

в) избыточно-игровой и соревновательный характер практического использования этой платформы может не только положительно сказаться на мотивации студентов к учению за счет своеобразной «разрядки» на занятии, но и оказать нежелательно-избыточный ретормаживающий эффект. В последнем случае потребуются известные усилия для того, чтобы вернуться к запланированному ходу занятия.

Приведенный пример иллюстрирует необходимость избегать использования актуальных цифровых решений без предварительной оценки их целесообразности, релевантности и эффективности в рамках конкретного образовательного контекста. Иными словами, новизна и популярность цифрового продукта не означает его автоматической уместности на иноязычном занятии. Как представляется, популярность той или иной цифровой платформы может стать результатом своеобразной «социальной моды», в определенных условиях трансформирующейся в «моду педагогическую». При этом, как показал ряд современных исследователей, следование подобной «педагогической моде» далеко не всегда благотворно сказывается на структуре и ходе образовательного процесса [4, с. 816].

Таким образом, само наличие возможности использования новых цифровых технологий, даже если таковые демонстрируют требуемый уровень целесообразности и релевантности, не означает автоматической эффективности их применения на иноязычном занятии. Здесь не только возникает вопрос «что применять?», но и вопросы «как, и каким образом применять?». В последнем случае педагогу необходимо руководствоваться наиболее современными теоретическими установками и положениями, в должной мере отражающими как современные представления о человеке, его когнитивных и коммуникативных особенностях, так и таковыми, затрагивающими вопросы адекватного использования современных цифровых технологий.

Весьма перспективной в этом плане оказывается современная когнитивная наука, занимающаяся вопросами когниции и коммуникации человека как воплощенного агента, а также его взаимодействия с цифровыми системами в широком смысле. Разрабатываемый с опорой на когнитивные исследования лингвокогнитивный подход к иноязыч-

ному обучению помимо прочего уделяет значительное внимание постепенно изменяющейся сущности коммуникативных взаимодействий под влиянием цифровой трансформации социума и образовательного пространства.

С точки зрения лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению важными аспектами коммуникации, являющейся помимо прочего и инструментом иноязычного учения, оказываются ее мультимодальность и мультимедийность. Мультимодальность коммуникации заключается в ее осуществлении не только знаковыми (символическими) средствами, но и незнаковыми (несимволическими) средствами. Это, в свою очередь, позволяет говорить о том, что с точки зрения современной лингвокогнитивной науки коммуникативные взаимодействия следует понимать как холистические и не сводящиеся лишь к вербальным [5, с. 1175].

В свою очередь, мультимедийность коммуникации (в изначальном значении этого выражения) проявляется в возможности ее возникновения в нескольких средах.

Расширяющаяся цифровизация создает дополнительное виртуальное пространство, правила и особенности коммуникативного взаимодействия в котором имеют свою специфику и далеко не всегда совпадают с таковыми в реальном мире [1, с. 1188]. Сказанное справедливо и для современного образовательного пространства, насыщенного перспективными цифровыми технологиями и решениями. Таким образом, такое образовательное пространство приобретает черты гибридности, сочетая в себе как присутствие учащихся в классе и возможность непосредственного коммуникативного взаимодействия на изучаемом языке в классной аудитории, так и технологически-обусловленное взаимодействие уже в цифровой среде.

Тем не менее, подобная гибридизация образовательного пространства предопределяет и ряд вызовов, возникающих на пути гармонизации виртуального и не виртуального аспектов иноязычного занятия. Такие вызовы касаются как собственно особенностей коммуникативного взаимодействия, так и некоторых внелингвистических аспектов – характера и особенностей взаимодействия между педагогом и учащимися, изменения баланса и границ между учебным временем и временем для отдыха, трансформация понимания присутствия в учебном пространстве и самих особенностей этого пространства. Как представляется, ответы на эти вызовы могут быть даны именно в рамках лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению, опирающегося на широкий спектр когнитивных, биокогнитивных и лингвокогни-

тивных исследований, представляющих надежный и научно-обоснованный фундамент для гармонизации иноязычных коммуникативных взаимодействий в современном образовательном пространстве, трансформирующемся под влиянием цифровых технологий.

Литература

1. Мотов С.В. Коммуникативный аспект лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1179-1193.
2. Поляков О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7(18): в 2-х ч. Ч. 1. С. 162-164.
3. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М., 2019.
4. Алмазова Н.И., Попова Н.В., Шипунова О.Д., Кузьмина А.В. Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 813-832.
5. Шульц О.Е., Первова Г.М., Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: экстралингвистический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1172-1183.

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Романова Ю.В., Молоток Н.М.

Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

romanowlip@mail.ru
molotok.nat@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие личностно-профессионального развития студента, раскрывается влияние различных факторов на его личностно-профессиональный рост. Приведены методы контроля уровня данного развития у студентов.

Ключевые слова: личностное развитие, профессиональное развитие, студент, личность

Важность высшего образования в условиях современной жизни сложно оспорить. Оно необходимо не только для работы во многих сферах, но и для продвижения человека по карьерной лестнице. Однако особое значение оно имеет для профессионального и личностного роста. Вузы страны ежегодно пополняются все новыми и новыми студентами, следовательно, вопрос об их личностно-профессиональном развитии не теряет своей актуальности, ведь являясь важным аспектом образования, оно не только способствует становлению обучающегося как квалифицированного специалиста, но и помогает развить личность, обладающую высокими моральными принципами, ценностями. Личность, которая не боится принять решение как профессионал, и не боится нести социальную ответственность за результаты этих решений.

В отечественной психологии и педагогике данный вопрос рассматривается неразрывно с изучением процессов становления профессионального самосознания, саморазвития, самосовершенствования и самореализации человека в области выбранной профессии.

Психолог В.Н. Сулима в своей статье «Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении» обращается к работам И.А. Зимней, Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова, в которых, по её мнению, можно выделить следующие направления профессионально-личностного развития студентов:

- «самоактуализация студентов в учебной деятельности;
- этическое, эстетическое и духовное развитие;
- развитие профессиональной направленности и необходимых способностей;
- конкретизация жизненных планов и выработка жизненной позиции;
- повышение уровня ответственности и самостоятельности;
- рост уровня притязаний в области будущей профессии;
- формирования качеств, необходимых в будущей деятельности;
- развитие инициативы и креативности;
- формирование психологической готовности к профессиональной деятельности» [1, с. 76].

Кроме того, по мнению Е.А. Климова, особую роль здесь играет и сам процесс формирования профессионального самосознания в личности студента, структуру которого отечественный психолог разделяет на пять основных компонентов:

- «осознание своей принадлежности к определенной профессиональной группе;

- знания, собственное мнение о своем соответствии профессиональным эталонам, о своем месте на шкале общественных статусов;
- знания человека об особенностях своего признания в профессиональной группе;
- знания о собственных достоинствах и недостатках, вариантах саморазвития, индивидуальных особенностях, успешных действиях, стиля в работе;
- представление о себе и своей работе в будущем» [2, с. 74].

Как уже было сказано, процесс профессионально-личностного развития студентов представляет собой взаимодействие профессионального и личностного роста. Профессиональное направление включает освоение и совершенствование знаний, умений и навыков, соответствующих выбранной специализации. В то же время личностное развитие направлено на формирование и развитие таких качеств, как социально- коммуникативные навыки, самоорганизация и самоконтроль, креативность и творческое мышление, зрелый эмоциональный интеллект и другие [3].

На основании этого, наиболее верным можно считать определение профессионально-личностного развития студента как непрерывного процесса, в ходе которого обучающийся приобретает, развивает и совершенствует как профессиональные навыки и знания, так и личностные качества, необходимые для успешности будущей работы и полноценной жизни.

Заслуживает быть отмеченным и то, что в различных образовательных сферах существуют некоторые особенности направлений профессионально-личностного развития студентов. Эти особенности основываются главным образом на специфике области применения получаемых знаний, умений и навыков, присущих тому или иному направлению обучения (педагогическому, медицинскому, техническому и т.д.) [4]. Это необходимо учитывать в образовательных учреждениях для создания условий, способствующих полноценному и качественному развитию студентов, которое соответствовало бы требованиями и особенностями данной образовательной сферы.

Стоит также упомянуть факторы, от которых будет зависеть образовательный процесс и формирование личности студента. Основными здесь являются:

- навыки самообразования и саморазвития;
- наличие опыта работы и возможности прохождения практики;
- личные качества и способности студента;
- социальное окружение;

- образовательная среда.

Первый фактор приобретает особую актуальность в современном образовании, где более 50% информации, необходимой студенту обычно выдаётся на самостоятельное изучение. Он также тесно связан с индивидуальными качествами и способностями, которые включают не только увлечения, таланты, характер и мотивированность, но и навыки по самоорганизации и самодисциплине, а также умение в моменте определять наиболее актуальные задачи и направления деятельности [5]. Сюда также можно включить и фактор рефлексии и самооценки, который помогает осознать индивидуальные особенности собственной личности, сильные и слабые стороны, а затем построить соответствующие своим возможностям планы на будущее.

Факторы образовательной среды и возможности приобретения практического опыта и знаний в большей степени влияют на развитие профессиональных качеств студентов. Они определяют соответствие и актуальность учебных программ, доступность образовательных ресурсов, дают шанс применить уже сформированные навыки, адекватно оценить своё профессиональное и личностное соответствие будущей работе, имеющийся уровень компетенций [6].

Развитие сложно представить без его контроля. Основными методами оценки личностно-профессионального роста студентов можно считать тестирование и анкетирование [7]. Они широко распространены, адаптированы для самостоятельного использования обучающимся, позволяют проверить уровень усвоения им материала, необходимых компетенций и знаний. Вторая группа методов подразумевает практическую работу студента и наблюдение за её ходом. Они дают возможность оценить не только имеющиеся навыки и способность к их применению, но и качества личности и их соответствие профессиональным требованиям. Для использования этих методов необходимо взаимодействие с преподавателем или другими экспертами, а также наличие доступной практической работы.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что профессионально-личностное развитие студентов является значимой частью современного образовательного процесса. Именно взаимосвязь самопознания и саморазвития как личности, так и будущего специалиста способствует достижению студентами успеха не только в области профессиональной деятельности, но и в обычной жизни. Особую роль здесь играет необходимость гармоничного объединения личностных особенностей и интересов обучающегося и профессионального соответствия.

Следовательно, специфику требуемых итоговых результатов обучения, свойственных каждой отдельно взятой образовательной сфере, необходимо учитывать еще в самом начале процесса выбора и разработки системы подходов и методов развития студентов, а также предусмотреть альтернативные варианты, в случае изменения актуальности или соответствия запросам современного общества. А в целях осуществления контроля уровня профессионально-личностного развития студентов важно использовать как помощь педагога и специалиста, так и методы самодиагностики и самооценки.

Литература

1. Сулима В.Н. Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении // Вестник КГУ. 2017. №5. С. 74-78.
2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. 222 с.
3. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.
4. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Концепция развития образования в техническом ВУЗе как многоуровневом образовательном комплексе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1.
5. Чебышева Н. В., Матвиюк В. М. Основные аспекты личностно-профессионального саморазвития студента в образовательной системе вуза на современном этапе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 606-610.
6. Байлук В. В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2016. 460 с.
7. Глебова З.В., Лукьянова М.И. Комплексное сопровождение молодого учителя в педагогическом университете. Ульяновск, 2020. 160 с.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ: НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Серова К.Г., Голушко Т.К.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

kris68rus@mail.ru

tat-golushko@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрено понятие «индивидуальная образовательная траектория», выделены основные характеристики дан-

ного феномена. Отмечены особенности выбора индивидуальной образовательной траектории студентом. Охарактеризованы направления реализации индивидуальной образовательной траектории студента в вузе: содержательное, деятельностное, процессуальное.

Ключевые слова: индивидуализация образования, индивидуальная образовательная траектория, вуз, студент

В настоящее время проблема индивидуализации образовательного процесса, реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося – актуальная, «живая» тема для исследователей и практиков. Не является исключением и система высшего образования, в которой ведутся поиски технологий, форм, методов, средств проектирования индивидуальной образовательной траектории, а также педагогического сопровождения студентов по их образовательному маршруту.

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» плотно вошло в педагогику, существует множество определений данного термина. К настоящей проблеме обращались Л.В. Байбородова, С.А. Вдовина, О.С. Гребенюк, Э.Ф. Зеер, Т.М. Ковалёва, Т.Ю. Ломакина, А.В. Хуторской и др.

Как отмечают Л.В. Байбородова, Л.Н. Князькова и М.П. Кривунь, «индивидуализация образовательного процесса в вузе означает поддержку и развитие индивидуальности студента, осознанное прохождение им части жизненного пути, своей индивидуальной образовательной траектории» [1, с. 13].

Основополагающим, своеобразным отправным пунктом для многих трактовок индивидуальной образовательной траектории является определение, которое дал А.В. Хуторской. По его мнению, индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала (совокупности оргдеятельностных, познавательных, творческих, коммуникативных и других способностей) ученика, процесс выявления, реализации и развития которого происходит в ходе образовательного движения по индивидуальной траектории [2, с. 156-157].

Т.Ю. Ломакина определяет индивидуальную образовательную траекторию как «персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности» [3, с. 95].

По мнению исследователей С.А. Вдовиной, И.М. Кунгуровой индивидуальная образовательная траектория – это «проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящее от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом» [4, с. 4].

В трактовке Т.М. Ковалевой, индивидуальная образовательная траектория представляет собой «пространственно-временное отражение индивидуальной образовательной программы, «след» линии движения учащегося, складывающийся через фиксацию содержания его проб и опыта, образовательных достижений и характеристик индивидуального образовательного пространства, дающий возможность педагогического прогнозирования и реализации тьюторского проекта» [5, с. 229].

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк в контексте непрерывного образования понимают индивидуальную образовательную траекторию как «самостоятельный и осознанный выбор вектора направления развития из возможных альтернативных вариантов» [6, с. 79].

Анализ трактовок данного термина позволяет выделить такие его характеристики, как определенность во времени, самостоятельность, осознанность, нацеленность на раскрытие личностного потенциала (индивидуальных способностей) обучающегося, возможность выбора образовательных «витков» внутри образовательной программы, деятельностный аспект (самостоятельная образовательная деятельность либо с помощью организованного педагогического (тьюторского) сопровождения).

На выбор индивидуальной образовательной траектории влияют как внешние факторы – социально-экономические условия страны, региона, кадровый заказ, так и внутренние – материально-технические, кадровые, образовательные возможности конкретного высшего учебного заведения, содержание образовательных программ, индивидуальные характеристики обучающегося – индивидуально-психологические способности, здоровье, опыт, уровень готовности к освоению образовательной программы, образовательные потребности.

Выбор индивидуальной образовательной траектории осуществляется студентом на основе индивидуальных ценностей и личностных смыслов, личного прогнозирования и планирования образовательного пути, общей ориентации на рынке профессиональных услуг, знании своих достоинств и недостатков, личностных особенностей. В свою очередь, содержание данного выбора в высшем образовании, т.е. субъектность (индивидуальность) студента, определяется избирательностью по отношению к предметному материалу, формам учебных занятий, методам обучения и т.д., устойчивостью этой избирательности,

способами проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношением к учебному процессу (Т.Ю. Ломакина, И.С. Якиманская).

Исследователи выделяют основные элементы индивидуальной образовательной деятельности обучающегося: смысл деятельности («зачем я это делаю»), постановка личной цели, разработка плана деятельности, реализация плана, рефлексия полученных результатов, оценка, корректировка целей (рис. 1).

Определены три направления реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся – содержательное (индивидуальный учебный план, образовательная программа, образовательный маршрут), деятельностное (современные педагогические технологии, IT-технологии) и процессуальное (организационный аспект). Охарактеризуем их применительно к вузовской системе образования.

Содержательное направление реализации индивидуальной образовательной траектории в вузе включает в себя освоение содержания образования обучающимися на том уровне, который они самостоятельно выбирают, исходя из собственных возможностей, потребностей и интересов.

Условиями для самостоятельного и осознанного выбора и построения ИОТ студентом являются:

- постановка цели образовательного пути;
- выбор способов и средств достижения цели;
- определение структуры, степени сложности, временных периодов и динамики содержания образовательной деятельности;

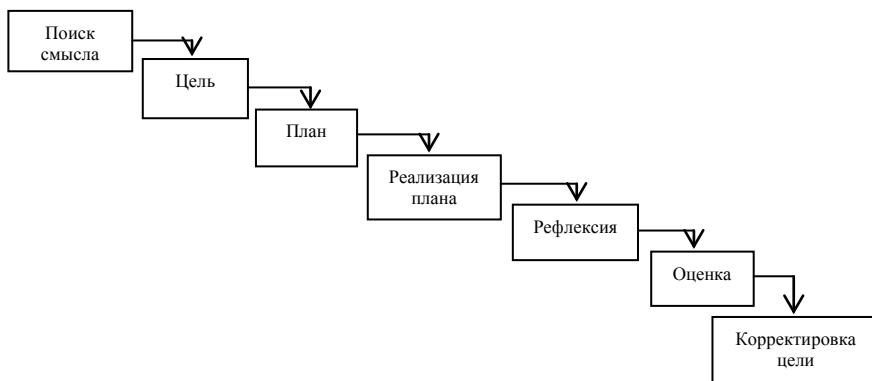


Рис. 1. Элементы индивидуальной образовательной деятельности

- выбор источников и способов получения необходимой информации;
- самостоятельное оценивание своих достижений, трудностей и вариантов их решения;
- возможность внешней оценки своей деятельности и поддержки от преподавателей и сокурсников;
- определение содержания, формы, объема, уровня сложности задания или самостоятельной работы;
- выбор способов презентации своих образовательных достижений;
- умение определить свою позицию в деятельности на разных ее этапах (меня учат, учусь сам, обучаю других) [1, с. 16]».

На сегодняшний день российскими вузами разработаны образовательные программы по индивидуализации образования, включающие в себя выбор вариативных программ:

- адаптированные курсы (разный уровень изучения английского языка, программирования);
- курсы с разными технологиями обучения (традиционная, смешанная, онлайн);
- профессиональные дисциплины по выбору (элективы) и непрофильные дисциплины по выбору (майоры);
- курсы, формирующие soft-skills, проектное обучение, внеучебная активность (WorldSkills, олимпиады, волонтерство) и др.

Например, в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» образовательная программа по индивидуальной образовательной траектории студента выстраивается по нескольким «образовательным веткам» (рис. 2).

Деятельностное направление представлено различными педагогическими и ИТ-технологиями, используемыми в процессе реализации индивидуальной образовательной траектории студента в вузе: индивидуальные и групповые тьюториалы, тьютор чат-бот и «личностный профиль студента» (диагностический сервис для определения профессионального типа личности и психологической диагностики, для определения образовательных интересов на основе открытых данных в социальной сети VK), навигаторы в системах управления учебным процессом, позволяющие получить информацию о ресурсах университета и сформировать свою индивидуальную траекторию, дистанционные образовательные технологии, технология проектного обучения.

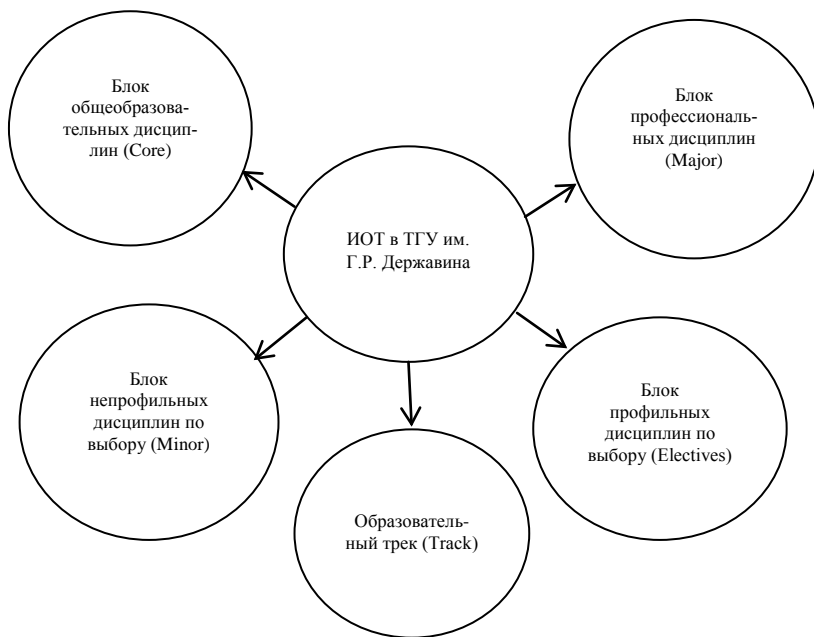


Рис. 2. Компоненты индивидуальной образовательной траектории студента в вузе

Организационное направление – построение индивидуализированной образовательной среды, направленной на удовлетворение всех образовательных запросов обучающихся, включающей взаимодействие с работодателями; создание цифровой инфраструктуры, отвечающей требованиям индивидуализации – личные кабинеты студентов в информационных системах, где они конструируют свой образовательный маршрут, отслеживают свои достижения; работа тьюторских центров, тьюторских служб, помогающих обучающимся на разных этапах образовательного пути.

Индивидуализация образовательного процесса в вузе, таким образом, должна быть сориентирована на развитие личности, раскрытие познавательных возможностей, способностей и интересов каждого студента, создание определенных педагогических условий, при которых обучающийся становится «рулевым», главным конструктором своей индивидуальной образовательной траектории.

Литература

1. Байбородова Л.В., Князькова Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 260 с.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Издательство Юрайт, 2022. 406 с.
3. Социально-педагогические основы развития образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования / под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной. М.: Издательский Центр ИЭТ, 2012. 260 с.
4. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал «Наукосведение». 2013. Вып. 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (дата обращения: 05.05.2023).
5. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. 246 с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74-83.

НОВЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Шульц О.Е.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
olgaeshults@gmail.com

Аннотация. Проведен анализ ключевых понятий, связанных с цифровизацией образовательного пространства вуза, таких как «информатизация», «цифровое образование», «цифровая платформа». В каждом указанном явлении автор вычленяет те новые действия, которыми должен овладеть преподаватель вуза и переводит их на язык функций. Представлены правовые основы для осуществления цифровизации в сфере высшего образования. Предложены иноязычные цифровые платформы на английском языке, которые позволят развивать коммуникативные и личностные компетенции студентов в вузе.

Ключевые слова: цифровизация, информатизация, цифровое образование, цифровая платформа, цифровые иноязычные платформы, функции преподавателя

Социально-экономические условия, в которых Россия находится на современном этапе развития, характеризуются влиянием новых вызовов мирового масштаба и изменениями национального характера, в том числе затрагивающих систему образования. В настоящих условиях новым «трендом» в развитии отечественной образовательной системы выступает цифровизация. Она проникает во все сферы деятельности общества, внося изменения в бизнес-процессы, коммуникацию, межличностные отношения людей, изменяя их мировоззрение и стиль жизни.

Как справедливо отмечает Е.В. Грязнова, «цифровизация поднимает возможности социального взаимодействия людей на более высокий технологический уровень. Она позволяет создавать новые модели экономических, социальных, политических, научных, образовательных и других отношений. Здесь можно говорить о формировании новой парадигмы деятельности и общения» [1, с. 7].

Данный процесс, являясь глобальным, требует специального научного изучения, а именно – какие новые требования он накладывает, например, на преподавателя иностранных языков высшей школы.

Следует отметить, что правовой основой для осуществления цифровизации в сфере образования выступают: 1. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который обеспечил право образовательных организаций на применение в их деятельности различных цифровых образовательных технологий; 2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». В соответствии с Указом Президента Российской Федерации к 2024 г. должна быть организована цифровая образовательная среда, обеспечивающая качество и доступность образования; 3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы. В ней представлены следующие цели: высокое качество, доступность образования, применение дистанционных технологий. В соответствии с данной программой предполагается реализация нескольких проектов: «Вузы как центры пространства создания новаций», «Создание современной образовательной среды для школьников» и т.п.; 4. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» (Указ Президента РФ № 203, 09.05.2017), благодаря которой информационные системы, информационно-телекоммуникационные сети и автоматизированные системы управления технологическими процессами внедряются во все отрасли и сферы социума.

Актуальность выбранной темы исследования заключается в том, что в условиях современного общества на преподавателя иностранных языков в высшей школе возложены следующие задачи: осведомленность в сущности явления «цифровизация», овладение новыми компетенциями по использованию дигитального контента, умение работать на ряде цифровых образовательных платформ и организовать учебный процесс для обучающихся с их применением.

Сегодня интерес к использованию цифровизации в разнообразных образовательных контекстах значительно вырос, о чем свидетельствуют многочисленные труды исследователей, изучающих данное явление. В современном научно-педагогическом знании цифровизация рассматривается как комплексное явление в сфере образования (Е.В. Гордеева, Ш.Г. Мурадян, А.С. Жажоян); в контексте ее противоречий в информационной культуре (Е.В. Грязнова); в аспекте ее проблем и перспектив (А.А. Строков); с учетом практики внедрения виртуальной образовательной среды (А. В. Ворохобов, Е. В. Плисов); во взаимосвязи с индивидуализацией обучения (О.В. Улыбина, А.Р. Ягудина, В.С. Улыбин) и др.

В данной работе остановимся на рассмотрении новых функций преподавателя иностранных языков в вузе, которые он приобретает, работая в цифровом образовательном пространстве в современных условиях. Прежде всего, считаем необходимым дать определение ключевым понятиям предлагаемого исследования: цифровизация, информатизация, цифровое обучение, цифровая платформа.

Е.В. Гордеева, Ш.Г. Мурадян, А.С. Жажоян понимают цифровизацию как «процесс перехода на электронную систему обучения» [2, с. 112]. Э.Г. Щебельская, Э.А. Киселева под «цифровизацией образования понимают переход на электронную систему обучения (E-learning System) с целью реорганизации и интенсификации образовательного процесса на основе создания виртуальной информационной среды и учета ее свойств (мультимедийность, интерактивность, моделируемость процесса коммуникации» [3, с. 90]. Данное определение можно считать правомерным, так как оно объясняет механизм перевода традиционной образовательной системы в электронную и обозначает характеристики последней.

Мы согласны с мнением данных ученых, что нужно различать понятия «цифровизация» и «информатизация» образования. «Информатизация в образовании направлена на развитие телекоммуникационной инфраструктуры для эффективного сетевого взаимодействия различных образовательных субъектов и совместного использования информационно-методических ресурсов при обучении специалистов различ-

ного профиля» [3, с. 90]. То есть информатизацию интересует, как индивид или социальный субъект вступает в социальное взаимодействие, представленное информационной техникой.

Очевидно, что преподаватель высшей школы, организуя учебный процесс при использовании компьютеров, проекторов, мультимедийных приставок, начинает овладевать новыми функциями в своей деятельности: информационной, технологической и инструментальной.

Что подразумевается под «цифровым образованием» в высшей школе? Правомерным считается подход А.А. Строкова, полагающего, что цифровое образование заключается в следующем: «во-первых, это оснащение образовательных учреждений качественным программным обеспечением, информационными системами, обеспечивающими доступ к образовательным ресурсам; во-вторых, это внедрение информационных (дистанционных) технологий, предполагающих опосредованное взаимодействие обучающегося и педагогического работника; и, в-третьих, онлайн-обучение (e-learning), позволяющее организовать образовательную деятельность и онлайн-взаимодействие обучающихся и педагогического работника» [4, с. 10]. К новым функциям преподавателя высшей школы можно отнести оптимизацию данных дистанционных технологий, регулирование интенсивности их использования в учебном процессе и управление учебными достижениями студентов в результате их использования в формате он-лайн обучения.

Чем необходимо руководствоваться преподавателю вуза при выборе цифровой платформы для образовательных целей? А.В. Ворохов и Е.В. Плисов считают, что «при выборе платформы или программного обеспечения для создания виртуальной образовательной среды важно учитывать функциональность, простоту использования, масштабируемость, безопасность и предлагаемую поддержку. Разработка контента для виртуальной образовательной среды требует определения цели курса, выбора актуальных для целевой аудитории тем и создания учебных материалов, включая видеоуроки, тесты, обучающие программы, вебинары и наглядные пособия. После разработки виртуальной образовательной среды важно протестировать систему, внести необходимые корректировки и обучить пользователей ее использованию» [5, с. 1-2]. В этом может заключаться гибкость, универсальность и удобство в использовании цифровой платформы.

Задача преподавателя будет состоять в том, чтобы еще и индивидуализировать контент цифровой платформы к лингвистическому и социокультурному уровню студентов, а также, как утверждают О.В. Улыбина, А.Р. Ягудина, В.С. Улыбин персонализировать «системы цифрового

обучения, которые позволяют педагогам адаптировать свои инструкции к потребностям и характеристикам отдельных учащихся» [6, с. 2].

Для преподавания иностранного языка в вузе преподаватель может использовать такие иноязычные цифровые платформы, как ARTHR; British Council, Busuu.com, Chatterpix, chatroulette.com, Easy Language Exchange, Englishforums; Foreign-languages. Com, How Do You Do, Globalschoolnet.org, iTalki, Lang8.com, Lingoglobe, Livemochas, Meetup, Myngle, Newspaperclub, PuzzleEnglish, Speaky, speaking24.com, VEO.

Таким образом, как показал наш анализ исследовательских подходов ученых, занимающихся проблемами цифровизации современного образования, к новым функциям преподавателя иностранных языков в вузе можно отнести следующие:

1. Информационная. Преподаватель должен быть осведомленным о языковых/коммуникативных электронных ресурсах на иностранном языке, чтобы проинструктировать студентов для подготовки учебных и самостоятельных заданий.

2. Персонализация образования для студента, развитие индивидуального подхода к каждому обучающемуся, учитывая его лингвистическую, речевую, социокультурную, дискурсивную компетенции во владении иностранным языком, предпочтения и интересы;

3. Оптимизирующая. Обучающая иноязычная цифровая платформа должна быть удобной и легкой в использовании, чтобы студенты могли быстро и легко ее освоить и эффективно ей пользоваться;

4. Инструментальная. Преподаватель должен отобрать релевантные инструменты для общения между ним и обучающимися, а также студентам между собой, позволяющие задавать вопросы, консультироваться друг с другом и делиться информацией на иностранном языке;

5. Управленческая. Цифровая платформа должна обеспечить эффективное и удобное управление он-лайн курсами и обучающими он-лайн программами.

6. Регулирующая. Преподаватель должен обеспечить возможность студентам для дифференцированного использования онлайн- и офлайн-форматов обучения, чтобы сделать учебный процесс адаптивным и легкоусваиваемым.

7. Фасилитирующая. Преподаватель – основной помощник студентов, он направляет учебный поиск, помогает студентам достичь учебных результатов, овладеть учебными и профессиональными компетенциями в предметной области «иностраный язык» в вузовском обучении.

Литература

1. Грязнова Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 1. С. 12-20. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-12.
2. Гордеева Е.В., Мурадян Ш.Г., Жажоян А.С. Цифровизация в образовании // Journal of Economy and Business. 2021. Т. 4-1 (74). С. 112-115.
3. Щебельская Э.Г., Киселева Э.А. Цифровизация образования в аспекте преподавания иностранных языков будущим специалистам таможенного дела // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 90-93.
4. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №2. С. 15-28.
5. Вороховов А.В., Плисов Е.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 3. С. 5-23. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-5
6. Улыбина О.В., Ягудина А.Р., Улыбин В.С., Хахалкина У.В., Домничев Д.Ю. Цифровые технологии и индивидуализация обучения // Московский экономический журнал. 2022. Т. 7. № 10.

III. НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.И. БУСЬКО

Баранова А.С.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
albar55@mail.ru

Аннотация. В статье на примере произведений известного белорусского писателя Н.И. Бусько показаны возможности патриотического воспитания молодёжи. Патриотическое воспитание тесно связано с экологическим, показана красота природы родного края. Стихотворения, повести, рассказы писателя формируют эмоциональное отношение к природе родного края, любовь к родине, ответственность молодого поколения за сохранение наследия страны, мира. Произведения Н.И. Бусько учат доброте, гуманности, осуждают жестокость.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические чувства, природа, доброта, гуманность

Николай Иосифович Бусько – известный белорусский писатель, публицист, художник, работал в школе преподавателем белорусского языка и литературы, затем художником-оформителем. Его произведения формируют эмоциональное отношение к природе родного края, любовь к родине. Стихотворения Н. Бусько помогают увидеть красоту природы родного края, сформировать ответственность молодого поколения за историческое наследие страны. В его стихах показана связь с предками, с ушедшими поколениями, старины, традиций, современности. В стихотворении “Спрадвечная загадка” поэт утверждает: “Сакрэт бясмерця нашага ў крыві, той самай, што з сялян бярэ пачатак, на даўніне замешана сучаснасць... Ты прыйшоў у гэты свет, каб продкаў разгадаць трывалы почырк ” [1, с. 15]. Патриотические чувства поэта выражаются в строчках: “Ёсць спрадвечны назоўнік: Беларусь! – гавару” [2, с. 16].

Поэзия Н. Бусько наполнена земными реалиями, поэт любит родной край, своё место в родном крае, и про эту любовь

проникновенно рассказывает читателю. В рассказе “Райский уголок” он представил чудесное описание Налибокской пуши, озера Кромань: “Калі ёсць рай на зямлі, дык гэта тут, на замілаванай мясціне прынёманскага краю. На шырокім рухомым люстэрку нараджаецца ранішняе сонейка... Клён, скінуўшы бардовы пінжак, рыхтуецца да полечкі з ружовашчокаю арабінкаю. Маладзічка вярба, што ўзбегла на край абрыву, быццам руплівая гаспадыня, палошча ў вадзіцы белую, як цадзілка, хмурынку” [3, с.48-49]. Формирует патриотические чувства стихотворение “Край мой”: “У струмені вербаў, у палітру клёнаў я заўжды без меры сэрцам улюбёны. Ад бяроз і рэчак Беларусь святлее” [2, с.7].

Моральнымі ценностями поэта-патриота явяляюцца здаровьё, труд, любовь: “Бясконцы тваіх бедаў шлях, Зямля! Мы ўсе з тваёй крыві... Стаіш жа ты на трох кітах: Здароўі, Працы і Любві” [2, с. 6]. Социальная направленность стихов Н. Бусько проявляется в его равнодушии к будущему Земли: “Спакойвацца – заўчасна, пакуль стаяць ля хат тры ворагі сучасных: нітрат, і бюракрат, і ядзерны зарад. Калі ж, Зямля, нарэшыце адпрэчыш гэтых тры...” [2, с.11]. Автор осуждает беспорядки, подчёркивает стремление людей к правде: “Люд цягнецца да праўды, як лісце, да святла. Ад модных беспарадкаў, што колюць, як асцё, нагадвае загадку сучаснае жыццё” [2, с.11]. Социальная тематика прослеживается в стихотворении “Сузор’е шаляў”: “Злых беспарадкаў каламуць яшчэ дагэтуль не разгонім” [2, с.11].

Н. Бусько волнуют экологические проблемы. Патриоту, который любит родину, безразличен мир природы, её процветание. Н. Бусько отмечает, что мир птиц, рыб, животных беззащитный. Нередко человек всё уничтожает вокруг ради наживы. Как человек ведёт себя среди природы, таким он будет и среди людей. Раньше люди способствовали сохранению и размножению бобров: не разрушали их домики, запрещали пасти животных, проводили сельскохозяйственные работы.

Произведения Н. Бусько учат человечности, доброте, сочувствию. На его книгах выросло не одно поколение детей. В доступной форме автор рассказывает о красоте природы, о лучших человеческих качествах, учит любить зеркала озёр, чистоту рек. Отличительной особенностью произведений Н. Бусько является умение автора научить читателя наблюдать за природой, находить в ней красивое, положительное, доброе. В его произведениях животные, птицы – друзья человека. У природы человек учится мудрости. Н. Бусько

писал: “Моим учителем стал Нёман”. У реки он брал силы и вдохновение, сам любил и других учил любить и беречь природу. Поэт отмечал, что его маленький читатель не затопчет жучка, который перебегает тропинку по своим делам, а когда станет взрослым, будет также бережно относиться к людям.

В процессе изучения стихотворений, рассказов Н. Бусько формируются патриотические чувства личности, человек чувствует себя частицей большого мира, в котором есть место всем. Автор учит с уважением относиться ко всему живому, к деревьям, цветам, растениям. Это моральный закон, с которого начинается осмысление мира, места человека в нём. В этом заключается мудрость наших предков, всего белорусского народа.

Н.И. Бусько верит в разум людей, в возможность жить в мире, без войн. Воспитанию патриотизма способствуют стихотворения, в которых раскрывается единение с родной землёй: “Зямлю маю – хай гора абмінае, ад слоў да каранёў – яна ўва мне... Вось мая крэўная вотчына: пушча, Уша, Касачы... Гэтую казку так хочацца тым, хто за мной, зберагчы” [2, с. 34]. Писатель думает о потомках: “Далей – што з намі?... Уявіць дзеля наступнікаў павінны” [2, с. 36]. Поэт гордится тем, что «край жыве ідэямі Скарыны. І родны сказ ад хараства ажыў” [2, с. 59]. Жизненной программой поэта является желание “пражыць гады без боязні, сумленна, праносячы любоў сваю да слова, да Нёмана, Зямлі, Лясоў зімовых, да восеньскіх пажарышчаў кляновых” [2, с. 66].

Произведения Н.И. Бусько учат доброте, гуманности, осуждают жестокость, жадность. Поучительными являются воспоминания писателя, который в детстве возвращался из школы домой и встретил волка. Мальчик оставил волку свой завтрак и пошёл дальше. После этого случая волк встречал его на том же месте и ждал угощения. Мальчика он никогда не трогал. Но были и другие случаи, когда житель деревни применил оружие к семье хищника, в результате волк долго и жестоко мстил. Произведения писателя учат человечности, настоящей белорусской доброте и сочувствию.

Произведения написаны доступным и понятным языком, для них характерна занимательность, искренность чувств, мелодичность звучания, способность с помощью слова создать выразительную наглядную картинку, что соответствует детскому возрасту. На примерах зверей, животных автор ненавязчиво раскрывает проблемы добра и зла, красивого и уродливого. Н.И. Бусько учит беречь родную природу, бережно относиться к беззащитным животным и растениям: листик травы кислички напоминает сердечко, она растёт в тени,

прячется от чужих глаз, её не надо обижать, уничтожать. Автор описывает травку кисличку как живое существо, которое живёт своей жизнью, готовится ко сну [4, с. 85].

Поэт учит детей любить природу родного края, он с любовью описывает процесс рождения цветов. Солнечный лучик, словно художник, золотистой кисточкой раскрашивал каждый цветочек, добавляя им привлекательности и красоты. Утром все травы покрыты росинками, они блестят как бриллианты, переливаются и искрятся [5, с. 86]. Образы родной природы западают в сердца, учат любить край, в котором родились и выросли. Произведения Н.И. Бусько формируют отношение к природе как к другу. Молоденькая верба примостилась на берегу и как модница глядится в воду и примеряет свои золотисто-жёлтые серёжки. Хочется любить и гордиться Родиной, где “прыгожае акварэльнае неба лагодзіць і насычае вочы сваім характвам. Чысціня і свежасць!” [5, с. 87]. В своих произведениях Н.И. Бусько показывает растения, деревья, цветы как живые существа, у которых можно учиться жизненной мудрости. Растение песчанка не претендует на плодородную землю, она не вымалывает ни богатства, ни сочувствия, она желает только простора.

Природу писатель считал единым организмом, человеку необходимо устанавливать дружеские отношения с ней, делиться увиденным, открывать свои желания, и тогда она пошлёт нам то, что мы попросим. Н.И. Бусько утверждал: “Шчырыя ўзаемаадносiны з прыродай даюць падставу меркаваць, што жыццё чалавека павiнна быць падобным на жыццё прыроды, i тады ў людзей усё наладзiцца...” [5, с. 89]. В стихотворении “Конiк” кузнечик, как и человек, стремится осуществить свою мечту. Автор представил прекрасную зарисовку природы после дождя: “Якая духмяная пасля дожджыку зямля! Неба чыстае-чыстае, вадзiца ў рацэ светлая, празрыстая. Наваколле жыве, радуецца цеплыні, цешыцца сонейкам. Радуецца ўсё жывое: насякомыя, зверы, птушкі” [3, с. 32]. Кузнечик упал вместе с травинкой, но он хочет увидеть мир. Поднялся ветер, раскачал траву, всё зашумело, загудело. Кузнечик собрал все силы, расправил крылья и взлетел над травой. С уверенностью и непреодолимым желанием достиг своей мечты, осуществил свой замысел. Н.И. Бусько с уверенностью утверждает: “У кожнай справе высокае жаданне прыдае сiлы i энергiю ўсяму арганiзму i мабiлізуе яго на здзяйсненне сваiх намераў” [3, с.34]. В произведениях Н.И. Бусько река Нёман выступает в качестве живого существа. Как и многие творческие люди Нёман – эмоциональный художник, к которому приходит вдохновение.

Художник Нёман на песчаную прибрежную полосу наносит тонкий широкий слой речного ила. Ил твердеет, высыхает на солнце, шлифуется ветром, потом на иле появляются следы зверей и птиц. Важным является вопрос, который задаёт поэт: “І кожны чалавек пакідае сляды ў сваім жыцці: нараджае дзетак, будзе дом, садзіць дрэвы – пакідае высакародныя сляды. А ты ведаеш, якія пакінеш сляды?” [3, с. 34]. Произведения Н.И. Бусько заставляют задуматься о природе, мире, месте человека в нём.

Литература

1. Бусько М.У Нёмна на плячах: лірыка [Аўтар прадм. А.Вялюгін]. Мн.: Маст. літ., 1986. 78 с.
2. Бусько М. Сузор’ Шаляў: Вершы. Мн.: Маст. літ., 1995. 78 с.
3. Бусько М.У Сляды ад верасня. Мінск, 2011. 512с.
4. Бусько М.У бары жывуць сябры: казкі, апавяданн. Мінск: Мастацкая літаратура, 2017. 95с.
5. Бусько М. Лясныя дзівосы: апавяданні, фантастычная аповесць: для дзяцей сярэдняга і старэйшага школьнага ўзросту. Мінск: Народная асвета, 2019. 128 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кирина Д.О., Коробова М.В.

Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
lspu@lspu-lipetsk.ru

Аннотация. В статье обоснована необходимость изучения исторической науки как важного средства понимания личностью общества и направления его развития. Свобода слова и демократические принципы служат главной защитой от фальсификации исторических знаний.

Ключевые слова: традиции, историческая наука, высшая школа, обучение

Становление и преподавание истории берёт своё начало в конце 17 века. До этого момента мало кто считал, что историческую науку необходимо изучать в обязательном порядке. Но были люди, которые

исследовали и предпринимали попытки систематизации исторических знаний.

Основоположником традиции русской исторической школы считается монах Киево-Печерского монастыря Нестор [1, 2]. В своих важнейших трудах «Чтение о житии и погублении блаженных страстотерпцев Бориса и Глеба», «Повести временных лет», «Житие Феодосия Печерского» он проповедовал концепцию христианства, но при этом подчёркивал самостоятельность Руси относительно Византийского государства, порицал раздор между князьями и поддерживал идею их объединения.

Одним из известнейших произведений является «Слово о полку Игореве» безымянного автора [3]. В этой рукописи писатель также призывает к прекращению междоусобиц и сплочению князей для противостояния внешним угрозам. Этот документ полон патриотического духа, конкретен, содержит множество фактов и политических оценок. С течением времени это стало характерной чертой развития русской исторической школы.

В 1547 и 1549 годах произошёл новый виток в становлении истории как науки. Этому способствовала канонизация святых на соборах. В «Житии Симона Воломского» рассматривается социально-политическая обстановка, классовая борьба крестьян в 17 веке, история земледелия, технологии строительства, обычаи помещиков и строительство новых монастырей. Таким образом, историческая наука стала более многогранной. Постепенно подходы и методы изучения реальности начали меняться: стал актуальным анализ событий, после чего делалось обобщение и выводы. Такого рода исследования, которые соответствовали их эпохе, детерминировали последующую работу русских историков.

Первое пособие по истории, которое в некоторой степени можно считать учебным, появилось в 1674 г. Это был «Киевский Синописис», автором которого являлся ректор Киево-Могилянской коллегии и архимандрит Киево-Печерской лавры И. Гизель. Данное произведение имело популярность и оставалось одной из самых востребованных книг по российской истории вплоть до начала 19 века. Оно содержало литературно обработанные летописи и сказания, но при этом говорить о научной составляющей сборника не приходится.

Ситуация начала меняться в 17 веке при Петре I. Родоначальником исторической науки считается его сторонник, историк и государственный деятель – Василий Никитич Татищев. Он являлся создателем первого русского учебника истории – «История Российская с древ-

нейших времен», автором плана первого русского географического атласа, разработчиком первой в России научной концепции истории, составил первый русский энциклопедический словарь.

Кроме того, сыграли роль некоторые иностранные учёные, такие как Готлиб Зигфрид Байер, Герхард Фридрих Миллер, Август Людвиг Шлёцер. Но это всё ещё были единичные случаи, о массовом изучении истории речи не было.

«История Российская с древнейших времен» стала поводом для работы над созданием новых учебников. «История государства Российского» – сочинение Николая Карамзина, в 12 томах, описывающее историю России с древнейших времен и до эпохи Смутного времени [4]. Это произведение содержало в себе невероятно большую источниковую базу, новые исторические документы, которые не были опубликованы ранее. Н.М. Карамзин оказал значительное влияние на развитие русской исторической науки, активно применяя метод сравнения. Благодаря этому Карамзин стал передовым учёным начала 19 века. Его концепция формирования российского государства получила официальное признание властью, легла в основу теории официальной народности, поддерживаемой такими деятелями, как И.И. Погодин, Н.Г. Устрялов, К.Н. Бестужев-Рюмин, Д.И. Иловайский и др.

Сергей Николаевич Глинка, русский историк, писатель, общественный деятель, редактор журнала «Русский вестник», оставил богатое историко-литературное наследие. Ему принадлежат многочисленные художественные, морально-этические, научные исследования. Особенного внимания заслуживают труды «Записки о 1812 г.» и «Записки о Москве». Но в этот период в русской исторической науке была непрерывная борьба идей и взглядов, что в итоге привело к обогащению ее содержания.

В середине 19 века в России, как и в Европе, были популяризированы философские идеи Георга Гегеля, что оказало влияние на историческую школу [5]. В области всеобщей истории Т.Н. Грановский, а в российской – С.М. Соловьев, являются наиболее талантливыми представителями. С.М. Соловьев посвятил свою жизнь написанию «Истории России с древнейших времен», в которой раскрыты его исторические взгляды. Идеи этого произведения были противоположны «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина. Соловьев выступил против «официальной» версии истории России, отстаивая свою субъективистскую концепцию исторического развития [6].

В.О. Ключевский выделяется в отечественной исторической науке своим анализом экономических и социально-политических факторов в

истории России. Его труд «Курс истории России с древнейших времен до конца 19 века» объясняет проблемы экономической, общественной и культурной жизни социологически и обосновывает общие закономерности развития народа и общества.

В середине 19 века в России стала развиваться «государственная школа историков», основателем которой стал Б.Н. Чичерин. Ее последователи, такие как А.Д. Градовский, К.Д. Кавелин, В.И. Сергеевич, противостояли идеям исторического материализма, отвергая возможность единства всемирно-исторического процесса. Концепция государственной школы имела популярность в мировой исторической науке, и ее сторонники присутствуют и в современной исторической науке в России.

В 1917 г., после прихода к власти большевиков концепция образования подверглась сильным изменениям. В исторической науке начало утверждаться марксистское направление, основанное на теории диалектического и исторического материализма. В развитие этого подхода внесли заметный вклад А.С. Бубнов, Н.М. Лукин, В.Н. Невский, Г.В. Плеханов, М.Н. Покровский, Е.М. Ярославский. Русская историческая школа была полностью переориентирована на это направление.

В 1918 г. в советской России была создана Социалистическая академия, в 1920 г. – Истпарт, в 1921 г. – Институт красной профессуры и др. Особую роль в этом процессе сыграл М.Н. Покровский, который стремился доказать, что экономические процессы лежат в основе исторического развития общества, и борьба классов в антагонистическом обществе является движущей силой развития. Он провел глубокий анализ экономических, социально-политических факторов в истории России, а также сыграл важную роль в публикации фундаментальных исследований по истории крестьянских войн 17–18 веков, восстанию декабристов, революции 1905–1907 годов.

Следует отметить, что в условиях сталинизации истории как науки в последующие годы работы М.Н. Покровского критиковались в печати за антимарксизм и экономический материализм. Однако позже эти обвинения были сняты.

Советская историческая наука внесла значительный вклад в познание прошлого России, однако политическая власть использовала историю в качестве инструмента обоснования своей политики, что порой приводило к перекрыванию истинных фактов в соответствии с политическими интересами. В настоящее время российская историческая наука освобождается от изъянов, происходит переоценка теоретической базы, проводится поиск новых идей, гипотез и направлений,

которые могли бы объяснить современные процессы и предоставить надежные ориентиры.

История становится снова важным инструментом понимания общества и направления его развития. Главным условием для достижения высоких результатов в области исторической науки сегодня является уважение к научным исследованиям, отсутствие принудительных изменений и гонений ученых, а также желание избежать умышленных искажений или утаивания исторических фактов. Свобода слова и демократические ценности служат основной защитой против фальсификации исторического знания.

Литература

1. Толочко П.П. Русские летописи и летописцы X–XIII вв. СПб., 2003.
2. Присёлков М.Д. Нестор Летописец. СПб., 2009.
3. «Слово о полку Игореве»: к 175-летию первого издания // Вестник АН СССР. 1976. № 3. С. 303-304.
4. Карамзин Н.М. История государства Российского. М.: Книга, 1998. Кн. 1.
5. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. М.: Книга, 1991.
6. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. Т.1. Кн.1 М.: Соцэкгиз, 1959.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА РУССКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Корепанова Е.В., Манаенкова М.П.

Мичуринский государственный аграрный университет
mmanaenkova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается значение языкового образования для формирования ценностного сознания у обучающихся, социального, гражданского и профессионального становления личности. Комплексно исследуется феноменальная природа взаимосвязи и взаимообусловленности языка и сознания. Подчеркивается необходимость создания эффективной образовательной среды в образовательных организациях различных типов для языкового образования обучающихся. Доказывается, что языковое образование в значительной степени способствует формированию национальной идентичности личности.

Ключевые слова: языковое образование, духовно-нравственное развитие, русский язык, национальная идентичность

В последние десятилетия в политической, экономической, духовной, социальной сферах жизни нашего общества можно наблюдать последствия нивелирования традиционных ценностей, которые на протяжении многих столетий были базовыми в отечественной системе образования.

Многочисленные дискуссии, посвященные проблемам проектирования образовательного пространства современных образовательных организаций различных типов, проблемам духовно-нравственного воспитания, личностного развития и профессионального становления граждан нашей страны, введение дисциплины «Основы российской государственности» в образовательный процесс обучающихся по различным направлениям бакалавриата, принятие Федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2021–2024 годы» свидетельствуют о непростой ситуации, сложившейся в современной системе образования.

Очевидно, что многие проблемы и лакуны в современной образовательной парадигме обусловлены стремлением некоторых чиновников сферы образования не только влиться в мировое образовательное пространство в соответствии с Болонским соглашением, но и слиться с ним.

В традиционной системе образования, основанной на национальных и общечеловеческих ценностях, ориентированной на духовно-нравственное воспитание ответственных граждан, патриотов своей Родины, достойных членов общества, не было и не могло быть дефицита национального и гражданского сознания у представителей молодого поколения.

Как отмечают исследователи, многие проблемы в современном обществе вообще и в системе образования в частности, связанные с духовно-нравственным развитием личности, с формированием ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения, с формированием национальной идентичности, обусловлены невысоким уровнем языкового образования граждан [1, с. 374].

Язык является не только главным признаком, но и главным условием, объединяющим любую нацию. Не случайно великий Вильгельм фон Гумбольдт называл язык самой душой нации. Именно язык является важнейшей знаковой системой, организующей все сферы деятельности в любом обществе. Необходимо особо подчеркнуть феноме-

нальность взаимосвязи и взаимообусловленности языка и сознания: язык является основным средством выражения менталитета нации, а специфическое национальное мышление обуславливает оригинальность языковой национальной системы [2].

Языковое образование традиционно рассматривается исследователями в качестве одного из основополагающих компонентов в системе социального, гражданского, профессионального становления, развития и самоактуализации личности [3, с. 15].

Язык является важнейшей ценностью. Данная мысль должна стать основополагающей во всех нормативно-правовых документах, регламентирующих проектирование и функционирование всех уровней современной системы образования в нашей стране, должна быть узаконена в них. Чрезвычайно важно для стратегически правильного языкового образования обучающихся, во-первых, чтобы во всех федеральных государственных образовательных стандартах язык рассматривался не как средство приобщения к различным ценностям, а как важнейшая ценность; во-вторых, чтобы были правильно расставлены приоритеты в организации процессов изучения русского языка и иностранного языка [4, с. 10].

Русский язык и иностранный язык не только нельзя, но и опасно рассматривать (особенно в федеральных государственных образовательных стандартах!) как равноценные сущности. Следует понимать, что только правильная организация процесса овладения родным языком может способствовать целостному духовно-нравственному воспитанию личности, приобщению к национальной культуре и национальным ценностям, формированию национальной идентичности и, как следствие, поликультурному образованию личности: только человек, у которого сформировано национальное самосознание, воспитаны любовь к своей родине и Отчизне, уважение к своему народу, к его истории, способен уважительно относиться к людям другой национальности, к их культуре, истории [5, с. 124].

Актуальными в этом отношении являются идеи «учителя русских учителей» К.Д. Ушинского, касающиеся языкового образования детей. Великий педагог рассматривал родной язык как главнейшее условие полноценного духовного и нравственного становления и развития личности ребенка и особо подчеркивал важность для формирования у ребенка адекватного самосознания овладения им родным языком [6, с. 112]. К.Д. Ушинский не умалял значения иностранных языков в процессе всестороннего развития личности ребенка, но призывал к последовательному языковому образованию: только после того, как

родной язык «пустит глубокие корни в природу дитяти», можно приступать к изучению иностранного языка. Ценными в аспекте современных проблем, связанных с формированием национальной идентичности, патриотизма у представителей подрастающего поколения, являются настоятельные рекомендации К.Д. Ушинского: чем усерднее ребенок занимается изучением иностранного языка, тем больше усилий он должен прилагать для изучения родного языка.

К глубокому сожалению, даже неглубокий анализ речи публичных людей, языка средств массовой информации, языка нормативно-правовых документов, регулирующие деятельность в сфере образования, позволяет констатировать значительное число варваризмов, вторгшихся в систему русского литературного языка. Данное обстоятельство свидетельствует о снижении ценностного статуса русского языка в массовом сознании русских людей. На первые позиции уверенно выходит английский язык. Понятно, что в такой ситуации сложно говорить о формировании русского национального самосознания, уважительного отношения к русской культуре, традициям, истории у молодых людей, будущих членов нашего общества. И никакие дополнения к закону о государственном языке не смогут кардинально изменить языковую ситуацию в обществе.

Очевидно, что сегодня необходимо пересмотреть методологическую основу языкового образования в Российской Федерации, определить его стратегические ориентиры. При проектировании образовательного пространства в образовательных организациях различных типов важно понимать, что русский язык является основой духовно-нравственного развития личности, формирования национальной идентичности. Изучение русского языка, основывающееся на традиционных национальных ценностях, в наибольшей степени способствует формированию и развитию национального самосознания отдельной личности, и, как следствие, способствует стабильному развитию общества в целом.

Литература

1. Манаенкова М.П. Формирование речевой компетентности в условиях современной образовательной парадигмы // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2017. С. 373-377.
2. Манаенкова М.П. Педагогические основы личностного и профессионального становления специалиста // Наука и Образование. 2021. Т. 4. № 1.
3. Еловская С.В. Целостность иноязычного образовательного пространства вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (5). С. 14-16.

4. Макарова Л.Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 178. С. 7-12. DOI: [10.20310/1810-0201-2019-24-178-7-12](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-178-7-12)

5. Корепанова Е.В., Молоканова Е.В. Характеристика модели формирования организаторских способностей будущих менеджеров образования // Актуальные проблемы науки и образования. Мичуринск: МичГАУ, 2017. С. 123-127.

6. Князев Е.А. К.Д. Ушинский – провозвестник личностно-ценностного подхода в образовании // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2023. Т. 22. № 3. С. 107-115. DOI [10.20310/1810-231X-2023-22-3-107-115](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2023-22-3-107-115)

<https://doi.org/10.20310/1810-231X-2023-22-3-107-115>
<mailto:knyazev@gmail.com><https://doi.org/10.20310/1810-231X-2023-22-3-107-115>

ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОГО ОФИЦЕРСТВА В ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Мещерякова Е.И., Самойлов А.П.

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора

Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

elenamsol@yandex.ru

samoilovvks@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль духовных традиций российского офицерства в воспитании курсантов военных вузов в контексте тех судьбоносных изменений, которые переживает наша страна под воздействием глобальных вызовов современности. Выявляются и обосновываются особенности и задачи воспитания будущих офицеров в образовательном процессе военных вузов, решение которых необходимо для сохранения в настоящем и будущем традиционных духовно-нравственных ценностей, передаваемых российским офицерством из поколения в поколение.

Ключевые слова: российское офицерство, глобальные вызовы, задачи воспитания

Духовные традиции российского офицерства – это, несомненно, наше национальное достояние, которое нужно сохранять и преумножать, передавать будущим офицерам в процессе воспитания в образовательном процессе военных вузов. Размышляя о воспитании на осно-

ве духовных традиций, величайший русский полководец генералиссимус А.В. Суворов говорил: «Ни руки, ни ноги, ни брненное человеческое тело одерживает победу, а бессмертная душа, которая правит и руками, и ногами, и оружием, – и если душа воина велика и могуча, не предастся страху и не падает на войне, то победа несомненна, а потому и нужно воспитывать и закалять сердце воина так, чтобы оно не боялось никакой опасности, и всегда было неустрасливо и бестрепетно» [1]. Важно подчеркнуть, что эти слова А.В. Суворова, которые приводит в конце XIX века в своей книге священник церкви Иоанна Предтечи в Санкт-Петербурге Феодор Боголюбов, звучат с особой силой именно сейчас, когда глобальные судьбоносные вызовы сопровождаются крайним обострением социально-экономических, политических, идеологических противоречий, приведшим к военному противостоянию, к ведению активных боевых действий, в которые вовлечена и Российская Армия.

В связи с этим особую актуальность приобретают сейчас исследования, в которых осмысление глобальных вызовов современности проводится в направлении поиска возможностей решения судьбоносных задач, с которыми сталкивается российское общество. Одной из таких задач становится воспитание будущих офицеров Российской Армии, обладающих важнейшими качествами, необходимыми для защиты Отечества, сохранения российской государственности и духовно-нравственных ценностей, накопленных народом в течение тысячелетней истории России.

Поиски истоков экзистенциальных глобальных вызовов современности осуществляют в последние годы представители самых разных научных направлений. Для исследования проблемы совершенствования подготовки специалистов в военных вузах в аспекте воспитания нравственных качеств офицеров на основе духовных традиций российского офицерства необходимо объединение усилий в области философии и культурологии, теологии и социологии, педагогики и психологии и др. Не претендуя на полноту отражения сложнейшей многоаспектной проблемы в рамках небольшой статьи, ограничимся лишь контурным представлением отдельных ее моментов.

Прежде всего, следует отметить, что глобальные проблемы современности, имеющие экзистенциальное значение и для государства, и для его армии, изучаются исследователями-философами. В концентрированном представлении они приводятся, например, в работе Р.И. Соколовой, которая утверждает: «Очевидно, что человечество входит в стадию противостояния между силами деструкции, дегумани-

зации и теми силами, которые пытаются защититься от них и выдвинуть альтернативы, апеллирующие к своим традициям и ценностям» [2, с. 156]. Россия, согласно утверждению Президента В.В. Путина, как страна, которая «может опереться на тысячелетнюю историю», способна «видеть реальные проблемы, содействовать объединению усилий государств в их решении. И именно так Россия понимает сегодня свою роль в мировых делах» [3]. В условиях противостояния «сил деструкции» с «силами, апеллирующие к своим традициям и ценностям», особую роль призваны играть Вооруженные Силы.

Заметим, что важнейшим направлением воздействия «сил деструкции» на противоборствующие им силы становится разрушение традиционных духовно-нравственных ценностей в сознании молодежи. В течение трех последних десятилетий на российскую молодежь (теперь уже нескольких поколений) оказывалось мощнейшее информационно-психологическое воздействие по насаждению идеалов эгоцентризма и потребительства, которое не могло не привести к осязаемым негативным результатам. В той же работе Р.И. Соколовой находим вот такое категоричное утверждение: «Сформировавшаяся новая российская реальность с ее упадком культуры и нравственности ... вызвала существенные изменения в поведении и психологии человека, особенно молодого поколения» [2, с.159]. Но ведь именно представители молодого поколения поступают в военные вузы, выбирая для себя профессию офицера Российской Армии. В связи с этим задачи воспитания курсантов военных вузов на основе актуализации потенциала духовно-нравственных традиций российского офицерства приобретают особенно важное значение.

Каковы же они – духовно-нравственные традиции российского офицерства? Ответ на этот вопрос лучше всего искать, понимая, что духовность – это очень сложное внутреннее состояние человека, которое «складывается» на основе и в процессе его взаимодействия с окружающей средой. Духовность человека находит отражение в морально-нравственных, этических характеристиках его мировосприятия, мироощущения, поведения. Именно через духовность человек обретает согласие с самим собой и тем окружением, в котором он находится. В связи с этим духовность военнослужащего следует рассматривать не только как совокупность его чувств и устойчивых настроений, ценностей и верований, но и как систему воспринятых им идей, традиций, норм, отношений, складывающихся в воинском сообществе. Важнейшими духовно-нравственными традициями российского офицерства являются: патриотизм, честь, достоинство, верность присяге, истори-

ческая память, умение держать слово, терпение, коллективизм и товарищество, толерантность, забота о подчиненных, четкое выполнение приказов, обязательность, взаимовыручка, вежливость в общении, естественность поведения, точность, чувство меры и т.п.

Воспитание будущих офицеров предполагает, прежде всего, осуществление педагогической деятельности во втором из указанных в приведенном определении духовности военнослужащего направлений, а именно – в направлении должного восприятия курсантами норм и традиций российского офицерства, формирования отношений в воинском коллективе в русле развития профессиональной идентичности будущих офицеров. Осуществление воспитания посредством организации педагогической деятельности в этом контексте позволит сформировать и первое из указанного в проведенном нами определении, а именно – чувства и устойчивые настроения, ценности и верования будущих офицеров Российской Армии. Тем самым – осознанную убежденность курсантов в правильности выбора ими профессии военнослужащего.

Феномен осознанной убежденности мы характеризуем как личностное качество, становление которого происходит на основе осмысленного и пережитого опыта в ходе формирования в процессе воспитания и самовоспитания мировоззренческих духовных ценностей, определяющих общую направленность жизнедеятельности субъекта и в том числе военно-профессиональной деятельности, а также и регулирующих его поведение. Выражением осознанной убежденности становится субъектное отношение курсантов – будущих офицеров к своим убеждениям и поступкам, связанным с их глубокой уверенностью в истинности тех знаний, которые получают ими в образовательном процессе военных вузов в ходе изучения социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных профессиональных дисциплин, а также тех идеалов и принципов, которыми они руководствуются в своей повседневной деятельности.

Воспитание, позволяющее заложить обозначенные идеи и закрепить принципы, должно быть целенаправленно на: 1) формирование осознанной убежденности курсантов в обоснованности и значимости их профессионального выбора, важности предстоящей им военно-профессиональной деятельности, а также значимости следования духовно-нравственным традициям российского офицерства, 2) развитие потребности в постоянном накоплении мировоззренческих духовных ценностей в контексте моральных традиций российского офицерства. При этом и преподавателям, осуществляющим воспитательную работу

с курсантами на учебных занятиях, и офицерам, осуществляющим воспитательную внеаудиторную работу, особенно важно учитывать то обстоятельство, что осознанная убежденность курсантов выступает идейно-психологической основой, на которой развиваются такие волевые качества, как верность идеалам и идейная стойкость, мужество и решительность и др., а также формируются установки личности.

Успешному воспитанию будущих офицеров на основе духовно-нравственных традиций российского офицерства может способствовать, например, актуализация в процессе осуществления воспитательного взаимодействия с курсантами на аудиторных занятиях и при проведении внеаудиторной работы акцента на необходимость и целесообразность следования нравственным нормам, доказавшим свою эффективность в деятельности военных многих поколений. Кроме того, особое внимание следует уделить организации и проведению мероприятий, позволяющих будущим офицерам уяснить на мировоззренческом уровне значение следования в процессе исполнения профессиональных и служебных обязанностей духовно-нравственным традициям, нашедшим отражение в нравственных и этических нормах, которыми определяются обычаи морали.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что воспитание курсантов военных вузов в условиях глобальных вызовов современности, сопровождающихся крайним обострением противоречий, находящим отражение, в том числе, и в ведении активных боевых действий, приобретает определенные особенности. Успех воспитания, основанного на актуализации духовно-нравственных традиций российского офицерства, зависит от того, насколько поняты глобальные вызовы современности и значение духовно-нравственных традиций для целенаправленного воспитания будущих офицеров, а также от того, насколько грамотным и педагогически обоснованным становится процесс воспитания. Осуществляя воспитательное взаимодействие с курсантами, необходимо понимать, что такое взаимодействие только тогда будет успешным, когда оно (взаимодействие) активизирует самовоспитание, побуждает курсантов развивать свое мировоззрение, совершенствовать мировосприятие, когда воспитание и самовоспитание стимулируют осознанную убежденность в том, насколько значимо и для личности, и для Отечества следование духовно-нравственным традициям российского офицерства.

И еще одно важное замечание: осуществляя воспитательное взаимодействие с курсантами, необходимо рассматривать такое взаимодействие как одно из направлений работы с представителями совре-

менной молодежи, об особенностях которой было упомянуто в настоящей статье ранее. В связи с этим полезно привести следующее высказывание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла в его книге Патриарх и молодежь: разговор без дипломатии: «нет ничего более опасного для дела миссии в молодежной среде, чем нравоучения и назидания» [4]. Действительно, от того, как строится работа по воспитанию будущих офицеров, какие методы для этого используются и доминируют в воспитании (разъяснения и убеждения или принуждения) во многом зависят результаты воспитания.

Литература

1. Боголюбов Ф.А. Взгляд генералиссимуса Александра Васильевича Суворова на религию в деле воспитания солдата СПб., 1894. URL: <http://rusist.info/book/4708725> (дата обращения 17.10.2023).
2. Соколова Р.И. Глобальная неопределенность мира: риски и шансы для Евразии (цивилизационный аспект) // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. Ежегодник. М.: ИНИОН РАН, 2021. Вып. 4, ч. 1. С. 156-160.
3. Путин В.В. Выступление перед участниками клуба «Валдай» 24 октября 2016 года // Российская газета. 27.10.2016. URL: <http://rg.ru>Власть2016 (дата обращения 17.10.2023).
4. Кирилл (Гундяев). Патриарх и молодежь: разговор без дипломатии. М., 2009. URL: <https://predanie.ru/book/67940-patriarh-i-molodezh> (дата обращения 10.10.2023).

IV. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ПРЕОДОЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО)

Бударина Т.А., Пустовалова М.С.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
tatiana.budarina@mail.ru
pustovalova.2000@list.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции при обучении французскому языку как второму иностранному. Приводятся примеры правил этикета и поведения, которых придерживаются жители стран изучаемых языков. Подчеркивается значимость сопоставительного анализа при изучении культуры второго иностранного языка в рамках мультилингвизма. Представлены примеры культурных явлений, знание которых позволяет студенту формировать более полную картину о культуре стран изучаемых языков.

Ключевые слова: иностранный язык, социокультурная компетенция, соизучение языка и культуры, межкультурные барьеры, французский язык, английский язык

На сегодняшний день изучение французского языка в качестве второго иностранного является частой практикой в высших учебных заведениях. Зачастую именно английский служит первым иностранным языком, которым владеют и продолжают овладевать студенты, и выступает в роли своеобразной базы. Во время обучения двум иностранным языкам стоит реализовывать сравнительно-сопоставительный метод не только в рамках изучения лексических единиц, грамматических структур и фонетических явлений, но и в рамках знакомства с культурными особенностями и поведенческими моделями представителей стран изучаемых языков.

Возникновение как языковых, так и культурных ошибок у обучающихся при изучении двух иностранных языков можно объяснить восприятием, актуализацией стереотипов и этноцентризмом [1]. Влияние восприятия проявляется в понимании и трактовке тех или иных явлений: студент интерпретирует их, основываясь на знаниях, полученных при изучении родного языка и английского как первого иностранного. Второй момент заключается в том, что при нынешней скорости изменения и дополнения информации об окружающем мире студенты могут не успевать «обновлять» имеющиеся данные о культуре. Этноцентризм же, в свою очередь, может проявляться в непонимании и непринятии особенностей других культур.

Поскольку в данной статье мы акцентируем внимание на формировании социокультурной компетенции, остановимся на специфике этого понятия. В своей работе В.В. Сафонова рассматривает социокультурную компетенцию как компонент коммуникативной компетенции и выявляет, какие возможности дает овладение данной компетенцией. Среди них можно выделить умения:

- «ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он взаимодействует в условиях межкультурного общения;

- адаптироваться к иноязычной среде, следуя принятым канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, образу и стилю жизни представителей других культурных сообществ;

- адекватно оценивать социокультурные аспекты своего вербального и невербального поведения» [2, с. 64].

Сопоставление культурных явлений крайне необходимо при изучении двух иностранных языков, ведь в некоторых случаях различия в стереотипах, суевериях, обычаях могут быть неявными, в других же случаях необходимо указать студентам на сходство тех или иных культурных явлений для более легкого восприятия культуры, знакомство с которой только зарождается. Стоит учитывать, что французский и английский являются языками общения не только во Франции и Великобритании соответственно, но и в других странах мира. Кроме того, данные языки выступают в качестве официальных языков в ряде стран. В нашей работе внимание преимущественно сфокусировано на культурах двух вышеупомянутых стран для проведения наиболее наглядного сопоставительного анализа.

Начнем мы с того, как жители вышеупомянутых стран приветствуют друг друга. Во Франции распространена традиция *«faire la bise»*

(целоваться в щеку при встрече), таким образом, как правило, здороваются близкие друзья и знакомые, члены семьи и даже коллеги по работе. Помимо этого, количество поцелуев может варьироваться в зависимости от региона Франции. Жителей Великобритании такого рода приветствие может смутить, рукопожатие для них является более универсальной формой приветствия. Тем не менее, и во Франции людям, например, находящимся на официальной встрече, пожатия руки может быть вполне достаточно.

Стоит также отметить, что при обращении следует уделять внимание употребляемым местоимениям. В английском языке местоимение “*you*” используется в двух значениях: «*ты*» и «*Вы*». Во французском же, как и в русском, существует два местоимения «*tu*» и «*vous*», употребление которых зависит от ситуации общения, возраста собеседника и других факторов.

В Великобритании считается грубым тоном прийти в гости без презента, в качестве подарка хозяевам можно преподнести вино, коробку шоколадных конфет или цветы. Если же вас пригласят в гости французы, не рекомендуется дарить вино, поскольку некоторые считают такой жест «*faux pas*», что в переводе на русский язык означает «ошибка», «оплошность», а дословно переводится как «неверный шаг». Данный подарок может быть воспринят как недоверие вкусу хозяина, ведь зачастую принимающая сторона сама выбирает напиток для ужина.

Некоторые факты культуры могут показаться простыми для понимания и запоминания, их можно объяснить по принципу «схожести». Отсчет этажей во Франции начитается со второго этажа (в нашем понимании), а первый этаж здания носит название «*rez-de-chaussée*». В Великобритании похожая ситуация: первый этаж – это “*ground floor*”, после которого отсчитываются все последующие этажи (*first floor, second floor, third floor*).

Таким образом, вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что в определенных случаях социокультурные характеристики представителей стран изучаемых языков, их традиции совпадают, в других – частично сходятся, а в некоторых – полностью различаются. Попробуем сформировать методические рекомендации, использование которых может помочь при формировании у студентов социокультурной компетенции:

1. Для изучения особенностей культуры рекомендуется подбирать аутентичные тексты, которые содержат культурно-специфическую лексику, информацию о реалиях. Например, могут

быть выбраны два текста одной тематики (на французском и английском языках), каждый из которых будет отражать специфику культуры страны изучаемого языка. Неадаптированные тексты также могут помочь сформировать и развить у обучающихся навыки языковой догадки, которая необходима в реальном общении с носителями иностранного языка для понимания основного смысла текста или сообщения.

2. На занятиях рекомендуется использовать видеоматериалы, на которых можно наглядно продемонстрировать существующие и используемые в иноязычной культуре правила речевого и неречевого (жесты, мимика) поведения, а также правила речевого этикета. Далее можно предложить студентам самим выступить в роли говорящих для развития продуктивных видов речевой деятельности (говорение, письмо): составить диалоги, представить ситуацию общения на примере прослушанного аудирования и просмотренных видеороликов с элементами реалий. В своей работе В.П. Фурманова обращает внимание на то, что «изучение иностранного языка как элемента коммуникации в межкультурном диалоге через коммуникативный дискурс на основе сравнения языковых знаний, коммуникативно-поведенческих правил, во взаимодействии представителей различных лингвокультурных сообществ» создает новые условия для обучения иностранным языкам в контексте межкультурной коммуникации» [3, с. 267].

3. Чтобы поддержать мотивацию студентов, не стоит жестко и строго оценивать их знания культур стран изучаемых языков, нужно поощрять их инициативу, а не ставить их в рамки. Культурные знания можно и стоит преподносить в интерактивной форме, например, при проведении в рамках занятий традиционных праздников. Это позволит студентам окунуться в иноязычную среду. Использование же всех видов текстов, аудио- и видеоматериалов, упомянутых в пункте 1, с целью овладения навыками говорения, чтения, письма, аудитивных умений и развития иноязычной коммуникативной компетенции может мотивировать студентов на самостоятельный просмотр видеороликов, кино как на первом, так и на втором иностранном языке, на чтение интересующей их литературы в оригинальном варианте.

Литература

1. Брыксина И.Е., Поляков О.Г. Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 186-198. DOI 10.17223/19996195/49/12.

2. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики*. 2013. № 4 (4). С. 53-72.

3. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация как методология иноязычного образования // Язык и культура. 2021. № 56. С. 254-272. DOI 10.17223/19996195/56/15.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Гребенникова И.В.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
grebennikovair@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются технологические особенности формирования у будущих учителей начальных классов профессиональной компетентности на примере организации работы над проектом по обучению младших школьников писать сочинения.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, компетентностно-ориентированные задания, бакалавры начального образования, обучение младших школьников

Компетентностный подход в высшей школе должен обеспечить формирование у будущих бакалавров начального образования профессиональной компетентности в области обучения и воспитания младших школьников.

Реализация компетентностного подхода, по мнению педагогов, предполагает не передачу информации, а проектирование самостоятельной познавательной работы студента, управление ею, мониторинг результатов. Это влечет за собой выбор и конструирование средств, форм и методов обучения, ориентированных на развитие компетентностей [1].

В работах исследователей указывается, что профессиональная компетентность – это интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в квазипрофессиональной или реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта. Это интегральное качество позволяет быть успешным в профессиональной деятельности [2].

Основным средством формирования компетентностей выступают компетентностно ориентированные задания, которые организуют учебно-познавательную, исследовательскую, проектную, квазипрофессиональную деятельность студента, а не воспроизведение им информации или отдельных действий. Они обеспечивают возможность формирования владений, интегрирующих в себе знания, умения и личностные качества, необходимые для выполнения деятельности [3].

Будущие учителя начальных классов должны уметь оценивать и реализовывать в профессиональной деятельности учителя начальной школы педагогические технологии, необходимые для обучения, развития, воспитания. Изучение теоретических вопросов на занятиях по методикам обучения помогает создать теоретическую основу для овладения данной компетенцией, и позволяет овладеть данной компетенцией на уровне «воспроизведения» и «восприятия». Для уровней «применения» и «творчества» этого недостаточно. Для этого в учебном плане подготовки будущих учителей предусмотрена дисциплина «Проектная деятельность», которая создает условия для полноценного формирования профессиональных компетенций и позволяет достичь уровня профессиональной компетентности.

Задания на выполнение проектной работы учитывают возможности студентов. Самый первый уровень – это обучающие, затем поисковые и исследовательские. На обучающем уровне студенты апробируют созданную педагогами методику, на поисковом уровне ищут наиболее оптимальную, на исследовательском предлагают свое решение поставленной задачи.

Рассмотрим технологию формирования указанной выше компетентности на примере внедрения в учебный процесс будущих учителей начальных классов проектной методики по обучению младших школьников писать сочинения. В процессе обучения в начальной школе важно сформировать личность, умеющую обдумывать и анализировать, осознавать свои чувства, осмысливать свои поступки и поступки окружающих. Умение правильно выражать свои мысли дает свободу и независимость мышления, равнодушие к собеседнику. Сочинение является лучшим средством, которое развивает личность, делает преподавание русского языка эффективным, на деле показывает возможности языка и необходимость его изучения для выражения своего мнения и эмоций, для общения с другими.

Цель работы студентов на обучающем уровне – апробировать существующую методику обучения младших школьников, на поисковом уровне – провести сравнительный анализ существующих методик, на

исследовательском уровне – теоретически обосновать и экспериментально апробировать разработанный ими самостоятельно комплекс упражнений по обучению младших школьников и оценить его эффективность. Студенты не только осознают теоретические основания и методические особенности обучения младших школьников данному упражнению на современном этапе в начальной школе, анализируют существующие и выбирают оптимальные методики, но и проявляют свое творчество в обучающем процессе.

Они проводят констатирующее исследование по изучению умений младших школьников писать сочинения и изучают опыт работы учителей начальных классов в данной области, реализуют комплекс заданий, упражнений, уроков, направленных на формирование умений писать сочинения, совершенствуют его, затем проводят контрольное исследование для изучения эффективности, разработанного комплекса упражнений или уроков.

Проектное задание может быть выполнено в группе, и результат зависит от качества совместной работы, но учитывается вклад каждого студента в общий проект. Опыт показывает, что оптимальное количество студентов должно быть не более трех.

По окончании выполненной работы проводится презентация результатов, выполненного задания, его самооценка и оценка экспертом. Учитываются уровень выполненного задания, базовые знания, умение применять их на практике, работать в группе, с информационными источниками, практические умения оформлять отчет, публично делать доклад, оценивается креативность и самостоятельность студентов, умение планировать и распределять время работы. Материалы могут быть представлены на научно-практических конференциях, оформлены в виде студенческой публикации, использованы на практике, в курсовой и выпускной квалификационной работе.

Таким образом, проектирование самостоятельной работы студентов, ее управление, анализ и мониторинг позволяют целенаправленно формировать профессиональную компетентность в области обучения младших школьников.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования / под ред. Хуторского А.В. М.: «ИНЭК», 2007.

3. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В. и [др.] Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования. СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Калединцева Н.С.

Школа № 1194, г. Москва

Nkaledinceva99@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема определения компетентности применения информационных технологий в профессиональной деятельности будущих педагогов, с позиции ФГОС и трудов специалистов. Определена взаимосвязь между готовностью педагога к профессиональной деятельности и общей и профессиональной компетентностью педагога. Исследованы критерии к определению профессиональной компетентности применения информационных технологий педагогом. Конкретизированы информационные и технологические профессиональные компетенции будущего педагога.

Ключевые слова: компетентность, информационные технологии, профессиональная деятельность

Современная система высшего образования находится в постоянном развитии и поиске новых требований к профессиональной деятельности педагогов, которые позволили бы определить актуальные векторы подготовки в условиях научно-технического прогресса и информатизации общества [1].

Готовность педагога является одним из ключевых аспектов профессиональной деятельности, который включает в себя не только наличие соответствующих знаний, умений и навыков, но и положительное отношение к профессии, профессионально обусловленные черты характера и способности. Готовность предполагает наличие целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых качеств педагога [2, с. 17]. Будущие педагоги должны быть готовы использовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся, эффективно организовывать образовательный процесс, работать

в коллективе и взаимодействовать с другими педагогами и родителями обучающихся.

Указанные признаки являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности, которая позволяет определить критерии подготовки к осуществлению педагогической деятельности с применением информационных технологий. Р.А. Коканова подчеркивает, что готовность неотъемлемым образом связана с понятием «компетентность» [Там же, с. 71-72]. М.М. Шалашова обращает внимание, что под компетентностью мы понимаем «интегральное качество личности, характеризующее ее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности» [3, с. 54-59].

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО) выделяются два вида компетенций:

- общие компетенции, которые подразумевают готовность педагога к видам деятельности, являющимися общими для большинства профессий;

- профессиональные компетенции, которые предполагают готовность успешно выполнять определенные виды профессиональной педагогической деятельности.

В ФГОС ВО должным образом не определены профессиональные компетенции педагога, связанные с применением информационных технологий в педагогической деятельности. Анализируя положения ФГОС ВО, можно выделить следующие компетенции педагога:

- обладание знаниями о ресурсах информационной образовательной среды для развития познавательной и творческой деятельности обучающихся, о требованиях, предъявляемых к информационной образовательной среде;

- наличие общих навыков, связанных с использованием информационных технологий в образовательной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, направленных на удовлетворение их потребностей;

- владение информационно-цифровыми технологиями. Данная компетенция подразделяется на общепользовательскую технологическую компетенцию (умение работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникации, соблюдать правила защиты информации и персональных данных) и общепедагогическую технологическую компетенцию (умение организовать свою педагогическую деятельность и деятельность обучающихся с использова-

нием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды, применение норм информационной безопасности) [4].

Таким образом, ФГОС ВО определяет общие компетенции педагога по применению информационных технологий. Однако, отсутствует четкое описание информационных и технологических профессиональных компетенций педагога (в частности, таких компетенций, как мотивационная и методологическая). Определение профессиональной компетенции применения информационных технологий педагогом имеет важное значение, так как позволяет установить уровень готовности в данной сфере.

Анализ литературы позволил выделить следующие критерии к определению профессиональной компетентности применения информационных технологий педагогом:

1. По мнению Е.К. Хеннер, профессиональная компетентность применения информационных технологий педагогом включает следующие критерии:

- знаниево-навыковый критерий, который определяет уровень готовности применять информационные технологии педагогом. Данный критерий включает в себя: функциональную компетентность (компьютерная и информационная грамотность); общепедагогическую и технологическую готовность педагога в зависимости от характеристики преподаваемых предметов; методическую готовность педагога;

- деятельностный критерий – определяет уровень использования информационных технологий в рамках решения педагогом образовательных задач [5, с. 7-9].

В данном подходе не учтен мотивационный критерий, который определяет желание педагога применять информационные технологии в профессиональной деятельности.

2. А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров определяют компетентность, связанную с применением информационных технологий, в зависимости от характера выполняемых педагогом задач:

- применение информационных технологий в текущей преподавательской работе, планирование и осуществление работы в соответствии с регламентами школы и функциональными обязанностями педагога;

- применение информационных технологий в методической работе педагога (разработка плана урока, оценка учебно-методических материалов и т.п.);

– применение информационных технологий в непрерывном профессиональном развитии, а именно, участие в деятельности профессиональных педагогических Интернет-сообществ (Педсовет.org, Открыт класс и другие), профессиональных мероприятиях, повышение квалификации и т.д. [6, с. 55-56].

В этом подходе установлены такие критерии готовности педагога к применению информационных технологий, как: информационный, методический и деятельностный. Однако исследователи не учли мотивационный критерий при определении компетентности педагога в применении информационных технологий.

По нашему мнению, определение профессиональной компетентности применения информационных технологий педагогом должно основываться на:

- мотивационном критерии, который характеризует уровень и желание применять информационные технологии в профессиональной деятельности;
- методологическом критерии, позволяющем определить систему, принципы, методы воздействия на обучающихся при применении информационных технологий;
- организационном критерии, определяющем уровень организации процесса применения информационных технологий;
- контрольном критерии, характеризующем объем информации и уровень контроля за применением информационных технологий в профессиональной деятельности педагога.

Литература

1. Савенков А.И., Алисов Е.А., Львова А.С. Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки "Педагогическое образование" // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1(31). С. 18-26.
2. Коканова Р.А. Формирование профессиональной готовности специалиста // Высшее образование сегодня. 2008. № 10. С. 71-72.
3. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. 2008. № 7. С. 54-59.
4. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование».
5. Информационные технологии в образовании / под ред. Е.К. Хеннер. Пермь, 2022.
6. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М., 2010.

К ВОПРОСУ ЗНАЧИМОСТИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Лебедев А.Р.

Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
arl87@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения студентов неязыковых направлений бакалавриата и магистратуры к мультилингвальному обучению. Определена степень востребованности знания нескольких иностранных языков среди современных студентов. Выявлены предпочтения относительно второго иностранного языка для изучения и их причины. Полученные данные могут быть применены в процессе разработки образовательных программ по неязыковым направлениям подготовки.

Ключевые слова: мультилингвальная компетенция, студенты неязыковых направлений, второй иностранный язык

В настоящее время, в соответствии с обновленным федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, изучение второго иностранного языка перестает быть обязательным и может быть осуществлено с согласия родителей (законных представителей) учеников и только при наличии в школе необходимых условий [1]. Во многих действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования также отсутствуют требования к обучению нескольким иностранным языкам.

Вместе с тем отечественными исследователями подчеркивается значимость формирования и развития мультилингвальной личности студентов: «На современном этапе развития общества чрезвычайно актуальным является вопрос формирования личности, осознающей и принимающей многообразие мира, способной взаимодействовать с представителями различных культур и языков, открытой к новому и непривычному, бережно относящейся к Другому, занимающей активную жизненную позицию, обладающей критическим и системным мышлением, а также постоянно стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию» [2, с. 8]; «Обучение иностранным языкам в условиях новой образовательной парадигмы предполагает решение важной задачи, стоящей перед современными преподавателями в технических вузах РФ. Она заключается в формировании у обучающихся мульти-

лингвальной коммуникативной компетенции, которая позволит будущим инженерам выступать в качестве субъектов международной профессиональной деятельности» [3, с. 7].

В октябре 2023 г. с целью выявления особенностей студенческого отношения к освоению нескольких иностранных языков нами был проведен анонимный опрос, в рамках которого изучающим английский студентам бакалавриата 1–4 курсов и магистратуры 1–2 курсов Муромского института (филиала) ФГОС ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» неязыковых направлений подготовки («Информационные системы», «Программная инженерия», «Психолого-педагогическое образование», «Реклама и связи с общественностью», «Экономика», «Приборостроение», «Прикладная математика и информатика») предлагалось ответить, хотели ли бы они овладеть еще одним иностранным языком, и если да, то каким и почему. В роли информантов выступили 63 человека обоого пола из Владимирской, Нижегородской, Рязанской и Московской областей, г. Москвы, Республики Коми, Республики Мордовии, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Определено, что абсолютное большинство участников опроса (78%) хотело бы изучать не один иностранный язык, причем стремление к мультилингвальному обучению у будущих магистров выше (83%).



Рис. 1. Распределение предпочтений информантов относительно второго иностранного языка для изучения

Источник: составлено автором.

Почему Вы отдали предпочтение выбранному языку?



Рис. 2. Причины выбора информантами языка в качестве второго иностранного

Источник: составлено автором.

Большее предпочтение в качестве второго иностранного языка отдается французскому как информантами в целом (рис. 1), так и студентами бакалавриата (21%); большая часть опрошенных магистрантов (33%) выбрала бы корейский язык.

Выбор информантов в большей степени обусловлен их желанием посетить страны, где говорят на соответствующем языке (рис. 2).

При этом туристской дестинацией участников опроса в первую очередь стала бы франкоязычная страна, наибольший интерес они проявляют к корейской культуре, наиболее красивым ими признается испанский язык.

Полученные в рамках проведенного исследования данные могут быть применены в процессе разработки образовательных программ по неязыковым направлениям подготовки.

Литература

1. Письмо Министерства просвещения РФ от 31 августа 2021 г. № 03-1420 «Об изучении учебного предмета «Второй иностранный язык» [Электронный ресурс] – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402734040/>.
2. Бакловская О.К., Петрусевич П.Ю. Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. №8. С. 7–14.
3. Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2020. 48 с.

V. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ

Бударина Т.А., Сидорова А.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
tatiana.bударина@mail.ru
Asidorova0911@gmail.com

Аннотация: Рассматривается методика формирования лексической компетенции студентов языковых вузов. Представлены этапы формирования лексических навыков и методика составления учебных словарей. Выделены этапы работы с учебным кейсом, даны рекомендации по ведению тематических словарей с использованием методики «Перевернутый класс». Доказаны преимущества использования кейса в процессе формирования и совершенствования лексической компетенции.

Ключевые слова: английский язык, французский язык, лексический навык, лексическая компетенция, кейс-метод, метод перевернутого класса

Формирование и совершенствование лексических навыков будущих лингвистов остается одной из основных задач в обучении, поскольку в основе языка лежит слово и его значение. Владение определённым количеством лексических единиц поможет в полной мере выразить свою мысль и повысит вероятность корректного восприятия информации собеседником.

Лексический навык – это автоматизированный процесс и его наличие окажет положительное влияние на скорость воспроизведения речи, так как в голове обучающегося будет присутствовать не процесс перевода слов с родного языка на иностранный, а наличие языковых единиц и конструкций, которые не нуждаются в переводе, а понимаются на когнитивном уровне и используются им в коммуникации.

Формирование лексических навыков – комплексная работа со всеми видами речевой деятельности, так как лексические навыки делятся на продуктивные и рецептивные. Продуктивный навык – это

навык корректного использования слов и словосочетаний в процессе общения в устной и письменной форме, а рецептивный – процесс правильного восприятия информации через чтение и аудирование.

Я.В. Пискун предлагает следующие этапы формирования лексических навыков [1, с. 316]:

1. Ознакомление с новыми словами и словосочетаниями.
2. Тренировка, т.е. многократная «встреча» с материалом.
3. Применение изучаемого материала в коммуникативных целях.

На первом этапе обучающиеся знакомятся с новыми лексемами, учатся их корректно запоминать, основываясь на их фонетических и морфологических особенностях. Лексическая единица должна закрепиться в долговременной памяти, чтобы воспроизводиться в речи во время общения. Долговременная память обеспечивается семантическим кодом в процессе частого его кодирования и закрепления зрительными и слуховыми кодами. На данном этапе важно корректно усвоить лексему во избежание забывания и ошибочного построения коммуникации. Символизация и слово-образ – одни из приемов мнемотехники, помогающие усвоению слов [2, 3] Первый используется для запоминания абстрактных понятий (*s'exprimer sur* (фр.яз) – человек, выражающий эмоции), а второй, для предметов (*a cup* (англ.яз) – чашка).

В процессе ознакомления со словами необходимо обратить внимание на синонимы, антонимы и омофоны, поскольку их использование улучшит качество усвоения лексики и заметно увеличит, например, словарный запас [4] (Таблица 1).

Ведение словарей с использованием подобных приемов поможет быстро отправить слово в долговременное хранилище.

Предлагаем методику ведения словарей, позволяющую эффективно усваивать новые лексические единицы. Определив категорию слова, необходимо создать ассоциативную связь (слово-образ или символизацию). С этой целью предлагаем следующую таблицу (Таблица 2).

В процессе её заполнения подключаются зрительная, моторная и слуховая память. Опираясь на мнемотехнику, студенты запоминают ассоциативные связи. За счёт присутствия перевода лексемы облегчится её восприятие и усвоение. Наличие омофонов, синонимов, антонимов и деривативов разнообразит речь говорящего и повысит процент понимания текста и речи (см. Таблицу 2).

Таблица 1

Омофоны, синонимы и антонимы слова «Червь»
в английском и французском языках

	Английский			Французский		
Грех	a worm			un ver		
Омофоны	Adj.	Warm	Теплый	Nom	Le verre	Стакан
						Les vers
	Verb.	Warm	Согревать	Adj.	Vert(e)	Зеленый(ая)
				Prép.	Vers	К
Синонимы	Worm (n.)= applegrub			Un ver (n) = vermisseau, helminthe		
	Warm (v.) = hot, heat, calefy			Un verre (n.) = vitre, gobelet		
	Warm (ad.) = torrid, fervent			Vers (Prép) = devant, de,sous,sur		
				Des vers (n.) = poésie, poème		
Антонимы	Warm ≠ cold, chill, freeze			Un verre ≠ plastique, en bois		

Таблица 2

Пример ведения словаря с французским словом «Червь»

Image	Mont		
	un ver (червь)		
Homophones	Nom	Le verre	Стакан; стекло
		Les vers	Стихи
	Adj.	Vert(e)	Зеленый(ая)
	Prép.	Vers	К
Synonymes	Un ver (n) = vermisseau, helminthe, hélice		
	Un verre (n.) = vitre, gobelet		
	Vers (Prép) = devant, de,sous,sur		
	Des vers (n.) = poésie, poème		
Antonymes	Un verre ≠ plastique, en bois		
Dérivatif	Envers (Prép.); l'envers (n.) – изнанка		
Example	Un ver vert va vers un verre vert en verre à l'envers.		

Второй этап – закрепление изученных языковых единиц на занятиях по обучению аудированию или чтению. Многократное повторение слова в тексте или его звуковое проявление (подкрепление звуковым и зрительным кодами), отправляет его в долговременное хранилище. На этом этапе используются аутентичные тексты (языковые корпуса), аудио (подкасты) [5] и видео (YouTube) [6] материалы, поскольку только носитель языка может продемонстрировать все возможные варианты употребления лексемы и её место в контексте. Сло-

варный запас будет пополняться следующим образом: вместо отдельных слов, будут употребляться фразы и сверхфразовые единства как единицы речи, в то же время использование видео- и аудиоматериалов формирует мотивацию изучать язык и регулярно пополнять словарный запас.

Третий этап – закрепление изучаемой лексики в межкультурной коммуникации. Благодаря интерактивным методам у будущих лингвистов появляется возможность формировать лексические компетенции, повысить межкультурную восприимчивость, осуществить «чувствование» в межкультурную среду. Закрепление изучаемой лексики возможно посредством следующих педагогических технологий, а именно: метода проектов, *les simulations globales* [7], а так же кейс-метода.

Кейс-метод является одним из распространенных и продуктивных методов в обучении. Зародился он в 1870 г. в Гарварде в институте права, затем в 1920 г. был использован в школе бизнеса того же университета. Кейс-метод – метод, направленный на решение проблем, имеющих место в современном мире. Проблема, поставленная в кейсе на занятиях по ИЯ, позволяет рассмотреть языковую и культурную ситуацию в группах, состоящих из 3-5 человек. Основное преимущество данного метода заключается в продуктивном формировании лексических навыков за счет группового обсуждения различных путей решения проблемы и использования новой лексики в ограниченный промежуток времени. В этом учебном процессе обучающиеся находят свой путь запоминания лексем и сферу их употребления, а значит, в основе данного метода лежит личностно-деятельностный и контекстный подходы [8].

Для эффективной работы с кейсом И.Е. Брыксина и А.К. Деркач предлагают следующие этапы: [8, с. 191]

1. Этап методической подготовки.
2. Этап погружения в ситуацию общения.
3. Этап анализа заданий и методов решения.
4. Этап контроля формирования лексических компетенций.

Первый этап – выбор преподавателем проблемы, которая будет обсуждаться и решаться обучающимися. В рамках обучения ИЯ можно решать проблемы, посвященные экологии, отношению детей и родителей, парня и девушки и т. д.

Второй этап – погружение в новую тему и материал. Здесь обучающимся предлагается новая лексика и возможность заполнить свои словари, используя метод, приведенный выше. Для закрепления ауθεν-

тичного материал используются аудио, видео материалы, лексические и грамматические упражнения (текст-скрипт), вопросы к тексту.

На третьем этапе студенты погружаются в определенную языковую и культурную ситуацию по специальности, используя новую лексику. В кейсе используется интерактивный метод «Les simulations globales», основная цель которого – создание учениками воображаемой ситуации. Например: Тема: «Environment». Проблема – вырубка леса вблизи маленького города. Студенты делятся на две группы, где первая – местные жители, а вторая – компания, которая хочет срубить лес. В процессе дебатов учащиеся решают проблему, активно употребляя новую лексику и чувствуя себя главными героями в данной ситуации.

Однако, недостаток времени не позволяет использовать все виды работы. В таком случае можно использовать метод «Перевернутый класс», который впервые был предложен в 2007 г. А. Самсом и Д. Бергманом. Последние перевернули традиционную систему обучения, благодаря тому, что основной материал, который должен был быть представлен на уроке, давался на дом для самостоятельного изучения. Учащиеся имели возможность просматривать их видео-лекции в любое время и в любом месте несколько раз, вникая в суть темы, а выполнение упражнений проходило в школе.

Таким образом, работу по кейс-методу можно разделить на две части. Первая будет выполняться дома и включает в себя изучение лексики, просмотр видео- и письменных заданий, а вторая часть – практическая – подразумевает обсуждение и симулятивное общение в классе.

На заключительном этапе проводится анкетирование студентов, целью которого является выявление эффективности нового метода ведения словаря и кейс-метода в сочетаемости с «les simulations globales». (см. Таблицу 3) Используя различные платформы, такие как Quizziz, Google forms и Yandex forms, можно составить тест для контроля знаний.

Таким образом, формирование и совершенствование лексических навыков – это комплексная работа со всеми видами речевой деятельности. Использование на уроке аутентичных аудио и видео материалов окажет положительное влияние на формирование словарного запаса следующим образом: наряду с усвоением отдельных слов обучаемые запоминают фразы и сверхфразовые единицы. Ведение учебных словарей с включением в них омофонов расширит вокабуляр студента. Такие мнемонические приемы, как символизация и словообразование, облегчат усвоение новых лексем и укрепят ассоциативные связи.

Таблица 3

Примерный список вопросов для анкетирования

Вопросы	Варианты ответов			
1. Кейс-метод положительно влияет на развитие критического мышления в процессе решения проблемы в разыгрываемой ситуации (les simulations globales)?	Да	Затрудняюсь ответить	Скорее нет	Нет
2. Ведение словаря и использование мнемонических приемов с интервальным повторением ускоряет усвоение новых языковых единиц?	Да	Затрудняюсь ответить	Скорее нет	Нет
3. Кейс-метод помогает эффективнее запоминать новые лексические единицы, относящиеся к определенной тематике?	Да	Затрудняюсь ответить	Скорее нет	Нет
4. Кейс-метод формирует лексические и коммуникативные навыки, помогает свободно общаться на иностранном языке?	Да	Затрудняюсь ответить	Скорее нет	Нет
5. Включение в словарь омофонов и деривативов заметно расширяет словарный запас и положительно влияет за усвоение основного слова?	Да	Затрудняюсь ответить	Скорее нет	Нет
6. Кейс-метод оказывает положительное влияние на четкое и краткое формирование мысли?	Да	Затрудняюсь ответить	Скорее нет	Нет

Применение кейсов на занятиях по ИЯ сформирует критическое мышление, научит обучающихся работать в группе и позволит им запоминать лексику в рамках определённой тематики. Метод «Перевернутый класс» предоставит студентам возможность изучать новый материал в комфортных для них условиях, появится больше времени на реализацию практической части кейса. Использование современных платформ для проверки знаний уменьшит стресс обучающихся, тем самым снизив процент ошибок.

Литература

1. Пискун Я.В. Лексические навыки и особенности их формирования на ранней стадии обучения иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. Вып. XIII. С. 314-319.
2. Алексич Е.В. Кузнецова И.А. Хаусманн-Ушкова Н.В. Учет интерференции родного языка при обучении иностранному языку в работе педагога // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом. «Державинский», 2023. С. 277-280.

3. Сидорова А.А. Стратегии определения и преодоления лексической интерференции при изучении иностранных языков в языковом вузе // Державинский форум. 2022. Т. 6. № 4. С. 631-638.
4. Брыксина И.Е., Сидорова А.А. Технологии реализации стандартов высшего образования путем использования тандем-метода // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. С. 107-113.
5. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
6. Брыксина И.Е. Сидорова А.А. Интерактивные методы в обучении иноязычной лексики в языковых вузах // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Изд. дом «Державинский» 2022. С. 97-102.
7. Прилуцкий В.И. Совершенствование иноязычной и межкультурной подготовки студентов на занятиях иностранному языку // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. С. 160-165.
8. Брыксина И. Е., Деркач А. К. Использование кейс-метода для развития лексических компетенций студентов медицинских специальностей в курсе «иностраный (французский) язык в профессиональной сфере» // Язык и культура. 2023. № 62. С. 183-198. DOI: 10.17223/19996195/62/10

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ МАГИСТРАНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Демидович М.И.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
mid78@tut.by

Аннотация. Рассматриваются вопросы организации производственной педагогической практики студентов II ступени получения высшего образования. Автор выделяет виды магистерской педагогической практики, анализирует особенности ее проведения в учреждениях высшего образования, выявляет степень влияния практической подготовки будущих магистров на качество высшего образования II ступени.

Ключевые слова: высшее образование II ступени, научно-педагогическая практика, магистратура, профессионально-педагогическая подготовка студентов

С момента своего возникновения (1994 г.) в Республике Беларусь магистратура заняла определенную нишу в процессе подготовки научных и научно-педагогических кадров. Выпускники университетов, за плечами которых осталась первая ступень высшего образования, стали сюда поступать для дальнейшего занятия научно-исследовательской деятельностью и подготовки к поступлению в аспирантуру. На тот момент предполагалось осуществлять развитие магистратуры как II ступени высшего образования в двух направлениях: практико-ориентированном и научно-ориентированном. При выборе первого направления магистрант должен был получать углубленные знания, которые позволили бы ему решать конкретные задачи в реальном секторе экономики, связанные с проектированием, конструированием, аналитикой.

Планировалось, что в научно-ориентированной магистратуре будет осуществляться подготовка студентов для поступления в аспирантуру. Однако, вскоре, на уровне Министерства образования, было принято решение от данной идеи отказаться и, согласно Кодексу об образовании РБ [1], было введено единое направление функционирования магистратуры – научно-исследовательское. С 1 сентября 2019 г. в Республике Беларусь был осуществлен переход на единую образовательную программу, ориентированную на решение задач науки, инновационной сферы и кадровое обеспечение. С этого момента, чтобы работать в высшей школе в должности ассистента и преподавателя, стало необходимым иметь степень магистра.

Учреждения высшего образования Республики Беларусь ведут постоянную работу по совершенствованию образовательного процесса в магистратуре и, в частности, по модернизации производственной педагогической практики, которая выступает обязательным компонентом II ступени высшего образования. Для создания условий, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности, допускается сотрудничество в рамках практической подготовки магистрантов с государственными органами и иными организациями, для которых осуществляется подготовка специалистов. Данная практика направлена на закрепление знаний и умений, полученных в процессе теоретического обучения в магистратуре, овладение навыками в соответствии с требованиями образовательных стандартов высшего образования II ступени. На уровне республики и Министерства образования порядок ее организации регламентируется теми же нормативно – правовыми документами, что порядок организации педагогической практики и

организации практики студентов I ступени высшего образования в учреждениях высшего образования Республики Беларусь [1, 2, 3].

Магистерская педагогическая практика представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся и формирования у них профессиональных компетенций. Кроме того, в процессе практики магистранты знакомятся с научно-профессиональной работой преподавателей, тренеров, методистов и научных сотрудников, отрабатывают умения организовать самостоятельный трудовой процесс, работать в коллективе, принимать организационные решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. При реализации основных образовательных программ магистратуры предусмотрены такие виды практик, как научно-исследовательская и научно-педагогическая.

В учреждениях высшего образования Республики Беларусь имеются различия в организации научно-педагогической практики студентов магистратуры. Это касается определения сроков практики, наличия учебных баз, существования разных алгоритмов вовлечения магистрантов в практическую работу и вариантов отчетной документации. Так в ведущем педагогическом учреждении высшего образования – БГПУ имени М. Танка на факультете эстетического образования студенты получения II ступени высшего образования по специальности 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) профилизации: «Музыкальное искусство» проходят педагогическую практику во втором семестре продолжительностью 4 недели. Базами данной практики выступают исключительно учреждения высшей школы.

Педагогическая практика направлена на применения полученных в аудитории знаний в процессе преподавания дисциплин, согласно учебного плана вуза. При этом студенты практиканты допускаются к проведению как семинарских так лекционных и факультативных занятий. Руководителями педагогической практики выступают преподаватели кафедр теории и методики преподавания искусства и музыкально-педагогического образования. В организации практики выделяются три этапа: вводный, основной и заключительный. На первом этапе проходит установочная конференция, магистранты получают направление на практику, знакомятся с руководителями и с программой практики. В основной период практики практиканты знакомятся с системой организации образовательного процесса в учреждении и занимаются, непосредственно, преподаванием учебных дисциплин. На заключи-

тельном этапе педагогической практики проводится итоговое собрание, на котором обсуждаются отчеты практикантов и анализируются возникшие проблемы. Отчетная документация сдается руководителю практики от факультета, а формой контроля выступает дифференцированный зачет.

За весь период практики каждый магистрант проводит 18 часов аудиторной и 30 часов самостоятельной работы. Сюда входит посещение и анализ двух лекционных занятий опытного преподавателя (4 часа), проведение двух лекционных занятий (4 часа), проведение пяти семинарских занятий (10 часов). Что касается самостоятельной работы, то в данный период магистранты разрабатывают темы вышеуказанных проводимых учебных занятий (планируют виды деятельности, составляют конспекты лекций и семинарских занятий) [4].

На наш взгляд, представляет научный интерес организация производственной научно-педагогической практики студентов II ступени получения высшего образования на историческом факультете Белорусского государственного университета по специальности 1-21 80 15-История, профилизации «Всеобщая история», «Отечественная история». Данная практика запланирована продолжительностью две недели во втором семестре. Студенты проводят на базах практики по шесть дней в неделю при шестичасовом рабочем дне. Их деятельность отличается многообразием: учебная, воспитательная, методическая работа. Базами практики для большинства магистрантов выступают общеобразовательные школы, гимназии, лицеи и колледжи. Только лучшие студенты, главный критерий – успеваемость, и студенты, будущая специальность которых не позволяет пройти практику в учреждении среднего образования, проходят практику в университетах.

Учебная работа практикантов-магистрантов включает в себя: знакомство с системой работы учреждения образования; изучение кабинета преподавания истории; посещение и анализ уроков опытных учителей и однокурсников, подготовку и проведение уроков. Во время воспитательной работы будущие магистры знакомятся с системой работы классного руководителя, составляют психолого-педагогические характеристики на обучающихся отдельных групп, готовят и проводят воспитательные мероприятия. Одним словом, действуют в роли классного руководителя. Методическая практика работы магистрантов в период научно-педагогической практики проявляется в знакомстве со школьной документацией, участии в работе педагогического совета учреждения образования, подготовке отчетной документации, участие в заключительной конференции.

Те студенты, которые проходят магистерскую практику в высшей школе, действуют по немного иному алгоритму. В университетах они прикрепляются к опытному преподавателю, посещают и анализируют лекции. Во время преподавательской деятельности они готовят и проводят семинарские занятия в группах, знакомятся с самостоятельной работой студентов. Воспитательная деятельность в данном случае включает с себя знакомство с воспитательной работой кафедры и с опытом работы куратора, занятия по изучению учебных групп. Следующим аспектом деятельности практикантов II ступени получения высшего образования является научно-исследовательская работа, которая включает в себя анализ научно-исследовательской работы кафедры, поиск источников для написания выпускных магистерских работ. По итогам педагогической практики магистрант сдает дневник установленного образца. Итоговой аттестацией является дифференцированный зачет [5].

Что касается научно-исследовательской практики, как отдельного вида, ее целью является приобретение магистрантами опыта в проведении научных исследований, решении актуальных научно-технических задач. Задачами научно-исследовательской практики является закрепление знаний и умений, полученных в процессе теоретического обучения в магистратуре, овладение навыками исследования актуальных научных проблем, решения профессиональных задач, применения инновационных технологий.

Конкретные виды практик определяются основной образовательной программой и могут различаться в разных программах. Цели, задачи, программы и отчетные документы также должны отражать специфику направления подготовки. Обязательным условием является необходимое кадровое и техническое оснащение каждого вида практики, независимо от того, где она будет проходить – на базе университета или в другом образовательном учреждении.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что педагогическая практика дает возможность магистранту реализовать полученные на этапе обучения в бакалавриате/специалитете и магистратуре знания, изучить работу образовательного учреждения, апробировать результаты разработанных проектов, провести опытно-экспериментальную работу в рамках своей темы, провести диагностические исследования, апробировать различные методы и образовательные технологии. Все это способствует повышению качества высшего образования II ступени.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243-3 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология ПРОФ'2012. Минск: ООО «Юр-Спектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2013.
2. Об утверждении инструкции о порядке и особенностях прохождения практики студентами, которым после завершения обучения присваиваются педагогические квалификации: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 20 марта 2012 г., № 24 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2012. № 8/26168.
3. Положение о практике студентов, курсантов, слушателей: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 3 июня 2010 г., № 860 (в ред. постановления Совмина, 4 авг. 2011 г., № 1049) // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2011. № 6. 5/24491.
4. Программа педагогической практики для второй ступени высшего образования (магистратуры) по специальности 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) Профилизация: «Музыкальное искусство». URL <https://faest.bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/Практика%20магистрантов.pdf> (Дата обращения 11.11.2023)
5. Программа научно педагогической практики для специальности: 1-21 80 15- История Профилизация «Всеобщая история», «Отечественная история». URL https://hist.bsu.by/images/stories/files/uch_material/do/mag/2020/prog%20Mag1.pdf (Дата обращения 06.11.2023)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА

Егорова О.М.

Муромский институт (филиал) Владимирского государственного
института имени им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
egorovaom45@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования у студентов-педагогов профессиональной компетенции, которые будут способствовать личностно-профессиональному развитию будущих учителей иностранного языка в контексте выполнения требований современных стандартов. Компетенции, сформированные у студентов на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения иностранным языкам», создают основу для творческого решения профессиональных задач, получения новых знаний и применения их в нестандартных и требующих быстрого решения ситуациях. Предлагается использовать кейс-

метод, который предназначен для получения опыта организации урока иностранного языка в реальной ситуации.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессиональные качества учителя, методическая грамотность, кейс-метод

В системе образования постоянно предъявляются новые требования к современному учителю. Это происходит из-за трансформаций в системе образования и переосмысления его ориентиров. Помимо очевидного влияния на цели и содержание обучения иностранному языку, происходят изменения в педагогической деятельности учителя.

Предполагается, что современный учитель иностранного языка должен иметь следующие профессиональные качества:

- владение преподаваемым языком и знание культуры носителей данного языка;

- методические знания и умения, т.е. может спланировать урок и серию уроков с учетом ступени обучения, знает содержание учебника, может выявить уровень подготовки и владения иностранным языком обучающихся конкретной группы или конкретного класса, учитывает психофизиологические возможности учащихся и их интересы;

- педагогическое мастерство, т.е. проявляет заботу и любовь к детям, заинтересован в развитии личности каждого ребенка, способен к творческой деятельности, умеет правильно организовать процесс обучения, умеет владеть вниманием обучающихся, увлекать их и демонстрирует владение материалом и хорошую подготовленность к урокам [1, с.25].

Современный учитель должен творчески решать профессиональные задачи, уметь самостоятельно черпать новые знания и применять их в своей профессиональной деятельности в условиях неопределенности, обладать навыками практического внедрения собственных экспериментальных разработок в учебный процесс. Учитель должен уметь ориентироваться в различных технологиях и методиках, адекватно их оценивать и делать обоснованный выбор [2, с.72]. Перечисленные знания и умения в комплексе позволяют говорить о методической грамотности учителя.

И.В. Сорокина под методической грамотностью понимает способность учителя осуществлять преподавание в соответствии с основными научными достижениями методики обучения предмету [3, с. 115]. Благодаря методической грамотности, учитель способен моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс в

соответствии с достижениями педагогической науки и практики в условиях широкого круга педагогических ситуаций.

Формирование методической грамотности у студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, должно стать целенаправленным и в своем содержании предусматривать процесс овладения методическими способами, приемами и технологиями, который позволят в будущем качественно и эффективно решать профессиональные задачи. Наиболее актуальным является использование на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения иностранным языкам» кейс-метода или кейс-стади.

Метод-кейса или метод конкретных ситуаций – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций [4, с. 230]. Кейс-стади как педагогическая технология – это разбор, обсуждение ситуации или конкретного случая. Целью метода кейса является выработка практического решения по предложенной ситуации при совместных усилиях группы, в результате происходит выделение лучшего решения в контексте поставленной проблемы.

Метод-кейса предполагает использование на учебных занятиях специально разрабатываемых на основе фактического материала (из производственной практики) учебных конкретных ситуаций. Работа над кейсом позволяет добиваться результатов в педагогической деятельности, так как материал кейса отражает реальную ситуацию. Анализ материалов кейса предполагает выявление, отбор и решение проблем, анализ и синтез информации и аргументов, работу с предположениями и заключениями, оценку альтернатив, принятие решений, слушание и понимание других людей в процессе групповой работы [4, с. 230].

Хороший кейс должен быть создан с учетом следующих требований: соответствовать четко поставленной цели; иметь соответствующий уровень трудности; быть актуальным; иллюстрировать типичные ситуации; развивать аналитическое мышление; провоцировать дискуссию и иметь несколько решений [4, с. 231].

Виды кейсов классифицируются по разным признакам: по источнику информации, по объему, по степени сложности или по форме.

Кейс-стади бывают разных видов: практические кейсы о реальных ситуациях и случаях; обучающие кейсы, позволяющие отработать навыки синтеза и объединения частных случаев в типичные; научно-исследовательские кейсы, которые готовят к участию в исследовательской деятельности [5, с. 62].

Работа с кейсом на практическом занятии предполагает:

- формирование групп и получение материалов кейса (начало занятия);
- прочтение материалов кейса и выявление случаев непонимания его содержания (10 минут);
- решение проблемы, предъявленной в кейсе, при групповом обсуждении (время группового решения проблемы 30–40 минут);
- предъявление решения проблемы, высказывание мнений и дискуссия по решаемой проблеме (устное выступление каждой группы – 10–15 минут);
- заключительное слово преподавателя о решении ситуации, обсуждение того, что правильных решений может быть несколько (10–15 минут).

Таким образом, кейс-метод учит соблюдению правил и норм общения, необходимых для проведения беседы в профессиональной среде. При работе над кейсом происходит обмен профессионально значимой информацией: студенты-педагоги получают на руки готовые решения, которые можно применять в аналогичных обстоятельствах во время практик и дальнейшей профессиональной деятельности. Речь идет о формировании умений решения более серьезных проблем, гибкости и о способности осваивать и использовать базовые научно-теоретические знания и практические навыки и умения по предмету обучения.

Итак, в результате применения кейс-метода на практических занятиях можно проследить процесс развития у студентов коммуникативных и профессиональных способностей. В результате получения знаний и обмена ими происходит подготовка к профессиональной деятельности и овладение профессиональной терминологией. Кейс-метод способствует поддержанию и повышению мотивации при осуществлении образовательной деятельности.

Литература

1. Муратова Ф.Р. Требования к современному учителю иностранного языка средней общеобразовательной школы в сфере развития навыков письменной коммуникации // Иностранные языки в школе. 2020. № 5. С. 24-27.
2. Татаринцева Ю.А., Гафиятова Э.В. Совершенствование методической грамотности современного учителя английского языка в системе повышения квалификации // Иностранные языки в школе. 2022. № 5. С. 71-74.
3. Сорокина И.В. Методическая компетенция учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. №4 (9). С. 114-116.

4. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 620 с.

5. Серебрянцева О.Г. Использование кейсов в процессе обучения иностранному языку для специальных целей в лингвистическом вузе // Иностранные языки в школе. 2022. № 2. С. 61-66.

АВТОРСКАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА «КАПИТАНЫ В ПОИСКАХ ГРАНТА» И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Енговатова Е.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Юрлов А.Р.

Студия грантового продюсирования «WriteGrant»
katenrinengovatova@gmail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются авторские деловые игры как активный метод обучения, позволяющий студентам-бакалаврам применить полученные в теории знания и умения на практике. Проанализированы характерные особенности и разновидности деловых игр, даны их классификации. В качестве примера рассмотрена программа деловой игры «Капитаны в поисках гранта», которая представляет собой комплекс мероприятий, направленных на интенсивную разработку проектных идей в формате кейс-стади с использованием известных метафор и активной геймификации.

Ключевые слова: деловая игра, проектная деятельность, проектные компетенции, геймификация, АНО «МАПИРА»

Деловые игры – это один из активных методов обучения, который позволяет студентам применять свои знания и навыки на практике в ситуациях, близких к реальным условиям профессиональной деятельности.

Существует несколько видов деловых игр, которые можно классифицировать по разным критериям. Например, по целям и содержанию деловые игры можно разделить на:

– *Производственные.* Они моделируют процессы производства, сбыта, управления и т.д. в различных отраслях и сферах деятельности.

– *Организационно-деятельностные.* Направлены на формирование умений и навыков организации и планирования работы, распределения ролей и функций, координации действий и т.д.

– *Проблемные.* В них ставят перед участниками конкретную проблему или задачу, которую необходимо решить с помощью анализа, обсуждения, выбора альтернатив и т.д.

– *Учебные.* Имеют образовательный характер и служат для закрепления или контроля знаний по определенной теме или дисциплине.

– *Комплексные.* Они сочетают в себе элементы разных видов деловых игр и могут иметь междисциплинарный или межотраслевой характер.

По форме организации деловые игры можно подразделить на:

– *Ролевые,* где участники играют определенные роли, соответствующие реальным или вымышленным персонажам, и ведут себя в соответствии с их интересами, мотивами, целями и т. д.

– *Имитационные,* в которых участники воссоздают определенную ситуацию или процесс в упрощенном или условном виде с помощью различных моделей, схем, таблиц и т. д.

– *Ситуационные,* где участники сталкиваются с неожиданной или критической ситуацией, которая требует быстрого реагирования, принятия решений и действий.

– *Игры-тренинги,* в которых участникам необходимо выполнять различные упражнения или задания, направленные на развитие определенных навыков, умений или качеств.

Как показывает практика, деловые игры помогают студентам осваивать проектные компетенции, то есть формировать способности решать сложные задачи в рамках проектной деятельности [1]. Проектные компетенции включают в себя умение работать в команде, анализировать проблемы и находить оптимальные решения, использовать различные источники информации и технологии, а также учитывать культурные и социальные особенности контекста проекта [2]. Деловые игры способствуют развитию проектных компетенций, так как стимулируют познавательную активность, творческое мышление и коммуникативные умения студентов, а также позволяют им получить обратную связь от преподавателей и одноклассников, учат рефлексировать свой опыт и результаты деятельности [3].

Перечислим несколько ключевых факторов, которые могут оказывать положительное влияние на развитие проектных компетенций будущих бакалавров средствами деловых игр:

1. Симуляция реальных ситуаций. Деловые игры часто моделируют реальные бизнес-сценарии, что позволяет студентам сталкиваться с реальными вызовами и проблемами, связанными с проектами. Это помогает развивать навыки принятия решений и поиска оптимальных стратегий.

2. Командная работа. Многие деловые игры предполагают совместную работу в командах. Студенты учатся эффективно взаимодействовать, делиться ответственностью, обмениваться идеями и решать конфликты – все это важные компоненты успешной командной работы в рамках проектов.

3. Управление ресурсами и временем. Деловые игры часто включают в себя ограниченные ресурсы и сроки выполнения задач, что требует от студентов умения эффективно управлять временем и ресурсами, чтобы достичь поставленных целей.

4. Активное обучение. Игры предоставляют студентам опыт активного обучения, что помогает им лучше усваивать материал. Они могут применять теоретические знания на практике, что способствует глубокому пониманию и закреплению учебного материала.

5. Развитие аналитических навыков. Участие в деловых играх требует анализа информации, принятия обоснованных решений и предвидения последствий. Это способствует развитию аналитических способностей студентов.

6. Обратная связь. Деловые игры обычно включают этапы обратной связи, где студенты могут извлечь уроки из своих действий и улучшить свои навыки. Этот цикл обучения-практики-обратной связи может значительно усилить усвоение знаний и умений.

7. Мотивация и вовлеченность. Игры обеспечивают более мотивированное обучение, так как они делают процесс интересным и вовлекающим. Студенты более склонны прикладывать усилия, когда обучение включает элементы соревнования и достижений [4].

Рассмотрим авторскую деловую игру «Капитаны в поисках гранта», которая активно применялась в 2021–2022 годах для развития проектных компетенций студентов высших учебных заведений России. Программа деловой игры была разработана в 2021 г. коллективом игрофикаторов автономной некоммерческой организации «Молодежный альянс проектного и интеллектуального развития» (далее – АНО «МАПИРА»), которая профессионально занимается грантовым консалтингом, проектной деятельностью и игрофикацией. Программа представляет собой ролевую деловую игру, направленную на интен-

сивную проработку проектных идей в формате кейс-стади с применением общеизвестных метафор.

«Капитаны в поисках грантов» проводились в очном формате в Тамбовской, Липецкой и Московской областях, а также в формате онлайн для участников из 21 региона РФ. Всего участниками программы стали более 300 человек, 70% из которых – студенты высших учебных заведений.

Структура программы представляет собой поэтапное знакомство участников с основами проектной деятельности, а также с созданием проекта и его публичной презентации.

Программа состоит из 7 тематических блоков:

1. Знакомство с проектами, их базовой структурой и особенностями;
2. Знакомство участников и командообразование;
3. Выявление проблемы как основы создания проекта, а также освоение правил оформления проблемы;
4. Целеполагание внутри проекта, формулирование цели по SMART-методике, дробление цели на задачи;
5. Составление календаря мероприятий проекта на основании задач;
6. Расчет стоимости (бюджета) проекта;
7. Презентация проекта и обратная связь от экспертов.

В классическом варианте программа основана на метафорах, отсылающих участников к известной сказке «Летучий корабль». За каждой из команд закрепляется один из героев сказки: Иван, Забава, Царь, Полкан, Водяной. Участников знакомят с историей героев в формате проектов: у каждого из героев есть желание или мечта, достижение которых зависит от правильности распределения ресурсов в условиях ограниченности времени. Так, Забаве необходимо избежать брака по расчету, Полкану – заполучить царскую невесту и власть и т. д. Участники вживаются в роль своего персонажа и организуют проект, который поможет герою достичь желаемой цели.

На основе профайла персонажей (исторической справки с характеристиками личности каждого героя) команды формулируют стоящие перед ними проблемы и пытаются аргументировать их, ссылаясь на имеющиеся источники. Затем им предстоит корректно сформулировать цели персонажей, раздробить цели на задачи, составить календарный путь их достижения, а также рассчитать ресурсы, необходимые для воплощения в жизнь своей мечты.

Наконец, командам необходимо представить проекты своих персонажей и получить оценку экспертов-организаторов деловой игры. Отличительной особенностью программы является то, что между этапами разработки проектов организаторы проводят параллели с реальной жизнью и рассматривают реальные проекты, имеющие отсылки к ситуациям из сказочного мира.

За два года в очной программе «Капитаны в поисках гранта» приняли участие 112 будущих бакалавров. Совместно с организаторами деловой игры мы проанализировали результативность программы.

Так, успеваемость первокурсников по дисциплинам «Введение в проектную деятельность» и «Проектный семинар» была повышена на 12% в 2022 г. в сравнении с 2021 г. Количество студентов, прошедших программу «Капитаны в поисках гранта» и затем принявших участие в грантовых конкурсах, составил 21 человек. Из них 8 смогли получить грантовую поддержку с первого раза в таких конкурсах, как «Студенческий стартап», Росмолодежь, грантовый конкурс Правительства Тамбовской области. Из 12 победителей грантовых конкурсов Росмолодежи в 2023 г. 6 были участниками программы «Капитаны в поисках гранта» в 2022 г.

Вывод. Таким образом, исследовательский пример, представленный программой «Капитаны в поисках гранта», служит иллюстративным материалом, демонстрирующим, как авторские деловые игры могут интенсивно развивать проектные идеи студентов. Это подчеркивает ценность деловых игр как эффективного инструмента для переноса теоретических знаний в практический опыт, способствуя формированию и совершенствованию проектных компетенций студентов.

Литература

1. Арасланова В.А. Деловая игра как средство формирования профессиональных компетенций документоведов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. №2 (46). С. 128-132.
2. Алёшина О.Г. Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 908-910.
3. Голованова И.С., Капустина Л.В., Куликова Н.В. Деловые игры в формировании кросскультурной компетенции будущих специалистов // Концепт. 2018. № V2. С. 1-9.
4. Бокарева Н.В. Конструирование деловой игры как формы обучения студентов профессиональным коммуникативным компетенциям в образовательном процессе туристского вуза: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2011.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сергеева Л.А.

Псковский государственный университет

larek60@gmail.com

Аннотация. На современном этапе развития образования визуализация информации оказывает на учеников более сильное влияние, чем вербальные средства, используемые в практике обучения в школе. В статье рассмотрены содержательная характеристика и значение визуализации информации в процессе обучения как в вузе, так и в школе. Визуализация информации в подготовке студентов – будущих учителей является не только конечным результатом представления учебной, в том числе и математической, информации, но и создает новое знание, формирует у студентов творческие способности.

Ключевые слова: визуализация, информация, высшее образование, будущие учителя начальной школы

Современный период развития общества характеризуется информационной насыщенностью всех сфер жизни человека, что предполагает смену девиза «образование на всю жизнь» девизом – «образование в течение всей жизни». Залог успеха человека в любой профессиональной деятельности заключается в умении извлекать информацию из различных источников, представлять ее в понятном виде, уметь эффективно ее использовать.

Происходящие изменения в информационном поле, возросший объем информации потребовали изменений в профессиональной подготовке будущих специалистов: в вузе необходимо подготовить студента к восприятию и обработке больших объемов информации, овладению средствами, методами и технологиями работы с ней. Образовательный процесс коммуникативен на всех этапах работы с информацией – обработка, представление, хранение и передача информации. Особенно важна работа с информацией в обучении студентов – будущих учителей, так как кроме необходимости формирования умения извлекать информацию из различных источников, как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, важным является и умение будущего учителя представлять её в понятном для учеников виде.

Для системы образования актуальность обеспечения визуальной коммуникации наиболее очевидна, поскольку человек более 80 % ин-

формации воспринимает визуально: визуализация и изображение любого рода оказывают на обучающихся более активное влияние, чем слова, визуальное представление информации способствует лучшему пониманию смысла излагаемых фактов.

А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова [1] определяют процесс визуализации как свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ, может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий. При этом в зависимости от свойств изучаемого предмета в качестве средств визуализации выступают не только знаковые, но и другие образы, которые существенно влияют на восприятие и освоение обучающимися информации. Это может быть линия, форма, цвет, яркость, контрастность, структура, размер, движение [2].

Назовем преимущества визуализации при организации понимающего усвоения содержания учебного материала обучающимися:

- ✓ используемые при визуализации диаграммы, схемы, рисунки предполагают структурирование учебного материала и выявление взаимосвязи между частями информации, что помогает обучающимся анализировать предъявляемую информацию, устанавливать структурные связи между фактами;

- ✓ визуализация способствует усвоению больших объемов информации, позволяет легко запоминать фактическую информацию;

- ✓ визуализация объединяет полученную информацию в целостную картину о том или ином явлении или объекте, позволяет увидеть связь с изученным ранее, с субъектным опытом обучающегося;

- ✓ визуализация позволяет изложить учебный материал в увлекательной, запоминающейся форме.

Остановимся на проблеме визуализации математической информации обучающимися, как студентами педагогических направлений вуза, так и их будущими учениками.

Наглядное обучение понимается как обучение, которое строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком. В работе «О началах геометрии» Н.И. Лобачевский пишет, что первые понятия, с которых начинается какая-нибудь наука, должны быть ясны и приведены к самому меньшему числу. Такие понятия приобретаются чувствами. С учетом доминирования зрительного анализатора в восприятии человеком информации можно утверждать, что образы, основанные на наглядности, могут достаточно эффективно способствовать формированию представлений школьников об изучаемых объектах. Поэтому предполагается, что учитель, называя термин, демонстрирует

непосредственно объект (или объекты), названный данным именем, или его изображение. Так дети знакомятся со значением слов родного языка, со значением терминов естествознания, языкознания.

Наличие наглядного образа, в связи с высокой степенью абстрактности математических понятий, – необходимое условие понимания и использования термина, являющегося именем соответствующего математического понятия. Несмотря на то, что содержательная математика изучает, в основном, модели, возникающие непосредственно путем исследования объектов реальной действительности или множества таких объектов, математические объекты не воздействуют, в отличие от объектов других естественных наук, на органы чувств субъекта: их нельзя увидеть, услышать, потрогать. Специфика объектов содержательной математики заключается в отсутствии, в большинстве случаев, «чувственных впечатлений», связанных с восприятием учащимися математического объекта. Математические термины либо не вызывают в сознании школьников наглядного образа, либо эти образы случайны и не отражают существенных свойств соответствующих понятий.

В отличие от терминов других естественных наук, имя математического понятия, термин, не отсылает ученика к чувственно-воспринимаемому «предмету», не вызывает наглядного образа, а остается лишь вербально зафиксированным именем. Проблемы создания наглядного, чувственного образа, соответствующего математическому термину, связаны с собиранием разнообразных свойств, связей математических объектов, извлеченных из учебного и жизненного опыта учеников [3].

В каком смысле может идти речь о наглядности объектов содержательной математики?

Во-первых, несмотря на то, что объекты содержательной математики представляют собой математические модели реальных процессов, явлений окружающего мира, чувственному восприятию доступна не сама модель, а процесс ее построения.

Как справедливо указывал Ван дер Варден [4], в мышлении математические понятия не обязательно ассоциированы с образами слов. В мышлении геометра понятие может быть репрезентировано

- двигательным образом построения кривой;
- наглядным образом кривой;
- словом.

Ван дер Варден формулирует вывод, что для понимания геометрических понятий необходимы двигательные и наглядные представления, но не вербальные средства, словесные описания, использование

которых становится необходимым для сообщения сведения о геометрических фигурах.

Первое, двигательное представление является существенным не только для геометрических понятий. В данном контексте можно говорить о «мышечном чувстве», связанном с физическими действиями в реальном пространстве при формировании понятий содержательной математики. Движения субъекта, как и самих объектов, вызывают постоянные изменения чувственных впечатлений, получаемых от объектов. Вместе с тем, повторяющийся опыт обнаруживает устойчивость связей, их признаков, благодаря чему совокупность ощущений приобретает качество образов.

Во-вторых, наглядность математических объектов связана с эмоциональным образом при знакомстве с понятием. Всякое познание субъекта переходит в его переживание, становится личностным переживанием мира. Причем, переживание касается не только эмоциональной стороны дела. Можно говорить о переживании интеллектуального, эстетического, нравственного содержания. Например, при изучении соответствия можно вспомнить строки М. Цветаевой «До – явно белое, пустое, до всего, ре – голубое, ми – желтое (может быть – midi?), фа – коричневое (может быть, фаевое выходное платье матери), а ре – голубое – река?».

Для понимания чего-либо необходимы чувственные впечатления о предмете изучения, ничего не может появиться в сознании, пока не появилось что-либо в ощущении.

В-третьих, наглядным может быть общий ход рассуждений, «чувство порядка».

На практике используются большое количество разнообразных методов визуального структурирования – это диаграммы и графы, «ментальные» карты, лучевые схемы-пауков (spiders), инфографика, скрайбинг, каузальные цепи (causal chains).

При изучении дисциплины «Теоретические основы и технологии начального обучения математике» института образования и социальных наук ПсковГУ студентам предлагается разработать для младших школьников различные визуальные средства: при изучении различных систем счисления – «Как считали на Руси», при изучении геометрических объектов – «Математика и архитектура», «Фракталы», при изучении темы «Доли и дроби» – «Математика в музыке», при изучении величин – «Из истории народно-бытовых мер расстояний ("днище" (от "день"), "стрелище", "метавище" (от "метать"), ржания лошади, мыча-

ния быка, дни пешего или конного переходов, полет стрелы, вержение (бросок) камня)», «Длина отрезка».

Для привлечения всех возможностей визуализации математических объектов студенты используют иллюстрации изучаемого математического объекта средствами искусства, предлагают яркий ассоциативный художественный образ, включают QR- код с ссылкой на визуальный ряд (отрывки из мультфильмов, из детских передач), интерактивное тестовое задание, практическое задание, предусматривают поля для письменной работы с теоретическим и практическим материалом, включают графические символы, отображающие содержание и внутренние связи между объектами.

Используемые в учебном процессе разнообразные средства визуальной коммуникации обеспечивают передачу идей и конкретной информации с помощью зрительных форм, включающих знаки, символы, текст, элементы графического дизайна, рисунки, мультимедийные иллюстрации и др. Визуализация не только помогает лучшему усвоению содержания материала, но и вносит творческое начало в процесс обучения как студентов – будущих учителей при разработке средств визуализации, так и их будущих учеников при работе с ними.

Литература

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М: Логос, 2009.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002.
3. Сергеева Л.А., Ледовая А. Развитие математической речи будущих учителей при изучении курса методики математики // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. I, 2017. P. 364-377.
4. Ван дер Варден Б.Л. Пробуждающаяся наука. Математика Древнего Египта, Вавилона и Греции / пер. с гол. И.Н. Веселовского. М.: КомКнига, 2010.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Шимичев А.С.

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
alexshim@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании ресурса самостоятельной работы с позиций продуктивного обучения. Утверждается, что основу профессионально педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка составляет продуктивная профессионально направленная учебная деятельность. Описан комплекс условий, необходимых для результативной самостоятельной работы обучающихся. Представлено содержание самостоятельной работы, используемое при формировании и развитии профессионально значимых умений будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: продуктивное обучение, образовательная технология, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, самостоятельная работа

Портрет современного выпускника педагогического вуза, учителя иностранного языка, основан на его способности и готовности реализовывать профессиональные функции по обучению и воспитанию школьников, на стремлении к расширению своих знаний и непрерывном совершенствовании методического инструментария. Достижению данной цели во многом способствует образовательная среда, ориентированная на формирование у будущего педагога профессиональной компетентности в совокупности всех ее составляющих.

Наукометрический анализ существующих исследований профессиональной компетентности педагога (Н.В. Кузьмина, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин) делает возможным соотнесение ее компонентов с педагогическими функциями учителя иностранного языка (К.И. Саломатов, Е.Г. Тарева, С.Ф. Шатилов, Н.В. Языкова). В результате представляется возможным утверждать, что модель профессиональной компетентности представляет взаимосвязанную систему теоретической и практической готовности педагога с реализации профессионально-педагогической деятельности в области иноязычного образования [1].

В этой связи основное направление деятельности вуза по подготовке педагогических кадров усматривается в выстраивании научно обоснованного, целостного учебно-воспитательного процесса, который обеспечивает способность и готовность выпускника выполнять профессиональные функции, а именно: 1) гностическую; 2) конструктивно-проектировочную; 3) коммуникативно-обучающую; 4) инструментально-технологическую; 5) креативно-организаторскую; 6) мотивационно-стимулирующую; 7) воспитательную и др. [2; 3]

Получение наилучших результатов от подобной деятельности возможно, на наш взгляд, если образовательный процесс выстроен в логике продуктивного подхода и продуктивной технологии, как инструмента его реализующего. Анализ ряда исследований в рамках концепции продуктивного обучения [4; 5] позволил нам сформулировать определение продуктивной деятельности, как совокупность форм полиаспектной активности обучающихся, направленных на овладение основами педагогической работы, а также путями и способами преобразования собственной профессионально педагогической практики при разностороннем взаимодействии с преподавателями и учебно-воспитательной средой вуза, что, в итоге, позволяет достичь образовательного результата – готовности будущего учителя к профессии и способности гибко адаптироваться к условиям и особенностям различных образовательных систем.

Следуя выдвинутому определению, базисом профессионального становления студентов педагогических направлений, в частности, будущих учителей иностранного языка, выступает продуктивная профессионально направленная учебная деятельность, высшей формой которой, по утверждению И.А. Зимней, является самостоятельная работа. Акцентируя внимание на учебном характере данного явления, автор детерминирует ее «как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельности» [6, с. 247]. В этой связи позволим выдвинуть утверждение о том, что самостоятельная работа представляется действенным инструментом формирования профессионально педагогической компетентности будущих учителей иностранного языка.

Необходимо также отметить, что реализация продуктивной технологии при организации самостоятельной работы не сводится лишь к ее увеличению в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Основное внимание следует уделять комплексному характеру аудиторной и автономной работы обучающихся с целью обеспечения целостности

процесса профессионального становления студентов, стимулирования их творческой и познавательной активности [7].

При условии высокого уровня заинтересованности обучающихся в результатах самостоятельной работы, возможна ее трансформация в такие личностные качества, как самообразование и саморазвитие. Важными факторами в данном процессе выступают: 1) осознание и принятие студентами целей самостоятельной работы; 2) добровольность и добросовестность в выполнении поставленных задач; 3) активная исследовательская позиция.

Остановимся подробнее на описании содержания самостоятельной работы, используемых при формировании и развитии профессионально значимых умений будущих учителей иностранного языка.

1. Процесс формирования и развития группы аналитико-синтезирующих умений включает следующие виды заданий:

- графическое представление текстовой информации (блок-схемы, семантические облака, таблицы и др.), в том числе на сравнительно-сопоставительной основе;

- выявление базовых методических принципов учебников, учебных пособий, программ по иностранному языку и их презентация в виде логических схем;

- методический анализ и интерпретация видео фрагментов уроков иностранного языка;

- поисково-исследовательская деятельность по решению частных противоречий учебного процесса, обозначенных преподавателем.

2. Группа прогностических умений формируется посредством:

- разработки и проигрывания фрагментов уроков иностранного языка для учащихся различных этапов обучения;

- планирования результатов отдельного урока, освоения темы / модуля;

- прогнозирования решений проблемных методических и педагогических ситуаций;

- составления индивидуальных образовательных маршрутов на основе анализа психолого-педагогических характеристик отдельного учащегося, представление его академической успеваемости на ближайшую и долгосрочную перспективу.

3. Группа конструктивно-проектировочных умений обеспечивается такими видами заданий, как:

- разработка различных видов планирования по иностранным языкам (календарного, тематического, поурочного), плана воспитательной работы, внеурочной деятельности и др.;

- отбор номенклатуры наиболее результативных методических средств, обеспечивающих овладение иностранным языком на различных этапах обучения (начальная, средняя, старшая школа);

- проектирование серии дополнительных занятий со слабоуспевающими учащимися с целью покрытия учебных дефицитов по иностранному языку;

- конструирование системы уроков на основе различных лингводидактических систем.

4. При формировании и развитии группы рефлексивных умений используются следующие виды заданий:

- мониторинг и анализ причин академических успехов и неудач обучающихся, выявление причин ошибок учеников при овладении аспектами иностранного языка и видами речевой деятельности, определение путей ликвидации дефицитов;

- инструменты самоанализа студентом собственной профессионально педагогической деятельности и установление способов ее корректировки.

5. Процесс формирования и развития группы креативно-организаторских умений включает следующие виды заданий:

- анализ педагогических практик с целью отбора наиболее результативных приемов и способов деятельности учащихся на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности;

- организация учебно-воспитательного процесса на уроке иностранного языка на основе компиляции различных подходов и методов;

- на основе наблюдений и анализа деятельности конкретного учащегося построение зоны его ближайшего развития с описанием способов, методов и форм работы для достижения максимальных результатов обучения по иностранным языкам;

- проектирование учебно-воспитательного процесса на основе активизирующих форм работы, предполагающих высокую степень проявления творческих способностей, как учителя, так и учащихся.

6. Группа профессионально коммуникативных умений формируется посредством:

- описания студентами собственного «коммуникативного портрета» при работе на уроке иностранного языка, определение наиболее результативных профессионально коммуникативных стратегий и тактик взаимодействия с учащимися;

– установление контакта и продуктивного взаимодействия с участниками образовательного процесса: учителями, администрацией образовательных учреждений, родителями;

– анализ коммуникативного поведения одноклассников, выделение сильных и слабых сторон взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Представленные формы и методы работы, основанные на самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, обеспечивают целостность репродуктивных и продуктивно-креативных процессов [8].

Репродуктивная составляющая находит отражение в воспроизведении ранее присвоенных образцов деятельности, актуализации имеющегося опыта и способов профессионально педагогической деятельности по обучению иностранным языкам. Подобные операции являются основой для последующего проявления творческих способностей.

Продуктивно-креативный компонент проявляется в накоплении лично значимого опыта практической деятельности, высокой степени субъектности при создании собственного образовательного продукта: нового способа решения методического вопроса, инновационных сочетаний методов и приемов, гибкость форматов и форм взаимодействия на уроке иностранного языка.

Резюмируя, скажем, что реализация продуктивной технологии при организации самостоятельной работы дает студентам возможность апробировать на собственном опыте и присвоить основные элементы психолого-педагогической и методической теории и практики.

Литература

1. Шимичев А.С. Профессионально педагогическая компетентность как содержательный базис профессионализма учителя иностранного языка // Современные тренды высшего образования. Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2023. С. 396-404.

2. Бердичевский Л.А., Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка [Электронный ресурс]. М.: Флинта, 2021. 48 с.

3. Профессиограмма учителя иностранного языка (Методические материалы к составлению учебного плана подготовки учителя иностранного языка) / сост.: С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. М., 1977. 27 с.

4. Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Еремин Ю.В. Методическая модель продуктивного иноязычного образования: реновация академических ресурсов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного поли-

технического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 3. С. 87-99.

5. Соловова Е.Н. Боголепова С.В. Современные подходы к определению профессиональной квалификации преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2017. № 4. С. 36-45.

6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МО-ДЭК, 2010. 448 с.

7. Шимичев А.С. Роль самостоятельной работы при формировании межкультурной компетенции обучающихся языковых направлений подготовки // Иностранные языки в диалоге культур. Саранск: НИ МГУ им. Н.П. Огарёва, 2018. С. 503-507.

8. Шимичев А.С. Творчество как компонент методической компетентности учителя иностранного языка // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 8. С. 81-84.

VI. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ВЛАДЕНИЕ ПРИЕМАМИ САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТАМИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Головина Е.С.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
evgenia.golovina17@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются способы развития самоконтроля у студентов на занятиях по иностранному языку. Навыки самоконтроля необходимы для непрерывного изучения иностранного языка даже вне учебного заведения. Применение стратегий самоконтроля помогает повышать профессионализм преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: самоконтроль, иностранный язык, студенты, приемы, профессионализм, преподаватель

Традиционный подход к организации обучения в вузе предполагает контроль деятельности студентов преподавателями. В процессе обучения от педагога требуется постепенное развитие навыков самоконтроля у обучающихся и впоследствии – полный переход к самостоятельности. Навыки и умения самоорганизации и самостоятельного управления учебной деятельностью приводят к автономии, что является необходимым умением взрослого человека и специалиста в своей рабочей деятельности [1].

Задача преподавателя состоит в использовании различных способов для развития самоконтроля студентов, а успешная обучающая деятельность является показателем профессионализма [2; 3]. Данный навык особенно актуален для преподавателей иностранного языка, так как его изучение должно быть постоянным и систематичным, как в учебном заведении, так и дома без контроля преподавателя.

Существуют различные способы развития самоконтроля у студентов на занятиях по иностранному языку:

– Задания на исправление ошибок. Студенты учитывают свои ошибки, подробно их разбирают и таким образом контролируют свою речь.

– Использование аудиозаписей. Студенты слушают аудиозапись, сравнивают свою речь и речь диктора. Это эффективный способ исправления ошибок и уменьшения их в дальнейшем.

– Работа в парах. Обучающийся проверяет работу партнера, запоминает чужие ошибки и учится на них.

– Задания на самопроверку. Преподаватель готовит задания, посредством которых студенты самостоятельно могут проверить и оценить свои работы.

– Рефлексия. Преподаватель делится со студентами эффективными стратегиями самоконтроля и обсуждает их пользу.

– Обратная связь. Важной работой преподавателя является обратная связь, которая помогает обучающимся понять и исправить свои ошибки.

Все вышеперечисленные приемы помогают студентам понять свои ошибки, следить за речью и самостоятельно контролировать процесс обучения.

В процессе обучения иностранному языку рекомендуется использовать следующие задания, чтобы развить навыки самоконтроля. Задания обучают контролировать устную и письменную речь студента, позволяют улучшить грамотность и различные навыки в иностранном языке. Они также помогают развивать механизм самоконтроля, что впоследствии может улучшить эффективность изучения языка

Задание на исправление грамматических ошибок. Студентам предлагается текст на иностранном языке, написанный с ошибками. Задача обучающихся исправить их и объяснить использование верного варианта.

Задание на исправление произносительных ошибок. Студентам нужно записать на диктофон сложные в произношении слова. Потом прослушать правильный вариант звучания слова и сравнить со своей записью.

Задание на исправление ошибок в тексте с использованием контекста. Обучающимся дается текст на иностранном языке, в котором содержатся грамматические и пунктуационные ошибки, при этом имеется контекст. Задача студентов прочитать текст и исправить ошибки, используя общее понимание сути текста.

Упражнение на понимание на слух. Обучающиеся прослушивают дважды аудиозапись текста на иностранном языке (это может быть

новостная заметка, отрывок диалога или аудиокниги). По прослушанному тексту задаются вопросы на понимание общей сути текста или деталей.

Упражнение на произношение. Студенты прослушивают аудиозаписи с правильным произношением сложных слов. После они читают вслух этот же текст и записывают свою речь. Далее им нужно прослушать свою запись и сравнить её с оригинальным звуковым файлом, чтобы исправить произносительные ошибки.

Упражнение на дикцию и интонацию. Обучающимся предлагается аудиозапись текста на иностранном языке, который они должны прослушать, затем прочитать самостоятельно вслух и записать свою речь. Теперь студентам нужно сравнить две аудиозаписи и исправить свои интонационные ошибки, если они имеются.

Аудиозаписи – очень полезный способ обучения иностранному языку, который помогает обучающимся развивать навыки восприятия и произношения речи, что помогает замечать и вовремя исправлять свои ошибки.

Ещё один эффективный способ изучения иностранного языка – работа в парах. Такой вариант помогает студентам улучшить навыки использования иностранного языка и развивает способность к анализу собственной работы и работы партнера. Следующие упражнения будут полезны студентам, изучающим иностранный язык, они помогут улучшить грамматику, лексику, навыки понимания речи и произношения, что положительно влияет на знания обучающихся.

Упражнение на грамматику. По изучаемой грамматической конструкции студентам нужно написать собственные предложения. После обучающиеся обмениваются с партнером работами и проверяют ошибки друг друга.

Упражнение на лексику. Студенты получают список слов на иностранном языке. С каждым из них нужно составить по два предложения. Затем они меняются с партнером работами, таким образом они проверяют правильность использования слов в контексте, и каждый пополняет свой словарный запас.

Упражнение на диалог. Обучающиеся читают диалог на определенную тематику и после составляют в паре аналогичный. Читают его вслух и записывают. При прослушивании анализируют его логичность и правильность.

Упражнение на чтение. Студенты по очереди читают небольшой текст на иностранном языке, чтобы понять правильно ли они понимают суть прочитанного текста. Задания на самопроверку – также хоро-

ший способ помочь студентам в развитии самоконтроля и критического мышления.

Упражнение на чтение и понимание на слух. Студенты читают текст на иностранном языке, по которому учитель задаёт вопросы, чтобы, ответив на них, каждый проверил, правильно ли он понял текст. В конце учитель озвучивает правильные ответы, которые студенты сравнивают со своими. .

Упражнения на грамматику. Студентам даются предложения с грамматическими ошибками. Задача обучающихся – исправить их. По необходимости, преподаватель может дать правильные варианты, чтобы студенты проверили, верно ли они исправили ошибки.

Упражнение на письмо. На выбранные преподавателем темы студенты самостоятельно пишут эссе или письмо на иностранном языке. Затем преподаватель даёт критерии оценки письменных работ, а обучающиеся сами проверяют и оценивают свои работы.

Для достижения успехов и лучшего контроля прогресса учащихся преподаватели могут помочь развить эффективные стратегии самоконтроля. Далее приведем несколько эффективных стратегий самоконтроля и покажем их пользу в обучении.

Первая стратегия – планирование. Обучающиеся должны разработать план действий, который поможет им достичь своих целей в изучении иностранного языка. Он может включать: цели краткосрочные и на долгосрочную перспективу, распределение времени на изучение иностранного языка, методы изучения, наиболее подходящие студенту. распределение времени на изучение языка, а также определение методов изучения, которые наиболее подходят для каждого студента. Такой план поможет систематично изучать язык, грамотно организовать учебное время и постоянно отслеживать свой прогресс.

Вторая стратегия – регулярный отзыв. Студентам нужно постоянно оценивать свой прогресс в изучении иностранного языка. Например, можно записывать свои достижения в тетрадь или специальный журнал. Эта стратегия позволяет обучающимся видеть, на каком этапе обучения они сейчас находятся и при необходимости возможно изменение плана работы для достижения своих целей.

Третья стратегия- использование разнообразных ресурсов для изучения иностранного языка. Это могут быть учебники, аудиокнижки, видеуроки, приложения для изучения языка и многое другое. Обучении в различных форматах позволяет разнообразить подачу информации и помогает обучающимся развивать все навыки (говорение, пони-

мание на слух, лексика и другие). Таким образом, можно найти наиболее удобный и интересный формат обучения.

Четвертая стратегия – регулярное общение на иностранном языке. Изучение языка бессмысленно, если он не используется в речи. Обучающиеся должны практиковать свои языковые навыки, общаясь с носителями языка или другими людьми, изучающими его. Это может быть диалог или дискуссия на паре, переписка в онлайн формате, участие в мероприятиях или любой другой формат, где студенты могут практиковаться в общении на иностранном языке. Таким образом улучшаются навыки говорения, аудирования, понимание и использование языка в реальном времени.

Пятая стратегия – самооценка. Студентам нужно самостоятельно оценивать свои навыки и знания во владении иностранным языком. Это поможет понять на каком этапе изучения они сейчас находятся, какие возникают сложности, и как их решить. Стратегия самооценки помогает обучающимся стать более самостоятельными и лучше понимать, какие у них потребности в изучении иностранного языка.

Шестая стратегия – использование современных технологий для изучения иностранного языка. Студенты могут выбрать любые современные инструменты: приложения, онлайн-курсы, веб-сайты, блоги, видеолекции, чтобы улучшить свои языковые навыки. Каждый инструмент будет полезен для развития навыков говорения или понимания, изучения грамматики или лексики.

Седьмая стратегия – обмен опытом со студентами. Обучающиеся могут общаться с одноклассниками, которые тоже изучают иностранный язык, обмениваться с ними опытом и знаниями. Это помогает расширить лексический запас, увеличить знания грамматики, тренировать свою речь и понимание собеседника, а также получать обратную связь от сверстника.

Использование данных стратегий самоконтроля на занятиях по иностранному языку поможет преподавателям повысить свой профессионализм, развить навыки студентов и увеличить их объем знаний.

Литература

1. Ипатова О.Л. Текущий самоконтроль студентов языкового факультета педуниверситета как одно из условий реализации личностно-ориентированного подхода к обучению // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. С. 104-107.
2. Сериков Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск: Изд-во Ирк. ун-та, 1992. 227 с.

3. Каспаров М.Г. О самоконтроле студентов в учебном процессе // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. 1987. Т. 44. С. 70-76.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ерохина А.Д.

Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Тамбов»

alina_pikoko@mail.ru

Шаршов И.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

silans@mail.ru

Аннотация. Современные реалии социально-экономического развития требуют использования новых методов в образовательной системе, в частности, в сфере дополнительного образования. ЦВ проведён анализ реализации дополнительных образовательных программ с применением инновационных технологий. Рассмотрено использование цифровых технологий на всех стадиях получения дополнительного образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, дополнительное образование, образовательные программы, цифровизация, цифровые технологии

В контексте глобализации и цифровизации образовательного процесса инновационная деятельность выступает в качестве одного из ключевых механизмов развития системы дополнительного образования. Инновации, как инструмент обновления элементов образовательной деятельности, позволяют разрабатывать и внедрять новые методы взаимодействия с обучающимися. На сегодняшний день инновационные технологии имеют широкое распространение в системе дополнительного образования и реализуются посредством различных инструментов.

Для проведения исследования необходимо обратиться к теоретической базе, где рассматриваются вопросы применения инновационных технологий в системе дополнительного образования. М.П. Прохорова, Т.Е. Лебедева и А.И. Ксенофонтова рассматривают инновационную деятельность как педагогическую функцию и подчёркивают, что роль инноваций в развитии образовательного процесса с каждым го-

дом растёт [1]. Исследователь А.В. Воронин отмечает, что инновации в образовании способствуют повышению качества образовательного процесса [2], А.С. Федотова описывает включение педагога в инновационную деятельность как одну из ведущих тенденций становления системы дополнительного образования [3].

В рамках исследования инновационной деятельности в системе дополнительного образования детей можно обозначить следующие виды инноваций:

1. Ценностно-смысловые инновации – концептуальное изменение основных форм и методов воспитательного и образовательного процесса с появлением новых идеологических, социальных и культурных парадигм;

2. Содержательные инновации – содержательное обновление образовательных программ, вызванное потребностями обучающихся;

3. Технологические инновации – обучение посредством использования образовательных и воспитательных новшеств, благодаря которым существенно повышается качество подготовки обучающихся;

4. Организационно-управленческие инновации – повышение эффективности деятельности руководства учреждения дополнительного образования в экономических, социальных, управленческих и других аспектах [1].

Посредством вышеперечисленных инноваций формируются новые, стратегически важные направления развития образовательных организаций. Среди таких направлений можно выделить создание и внедрение новых образовательных программ, в которых будут заинтересованы обучающиеся, масштабирование использования цифровых технологий в дополнительном образовании, развитие электронных сервисов с автоматизацией управленческих функций и т.д.

Рассматривая инновационное развитие в дополнительном профессиональном образовании (ДПО), в первую очередь, необходимо отметить использование системного подхода. На сегодняшний день педагогические инновации представляют собой значимое направление в педагогической науке. Ключевой целью педагогических инноваций является исследование тенденций и основных концепций в развитии образования, в том числе и профессионального. Проводя анализ современных практик ДПО в образовательных учреждениях РФ, можно отметить высокий уровень востребованности инновационных технологий в системе образования. Например, в соответствии с движением World-Skills ежегодно появляются новые диджитал-тенденции в современном образовании.

Отдельно следует упомянуть дистанционное обучение, которое развивается на протяжении уже нескольких лет. Цифровые образовательные технологии ускоряют развитие системы дополнительного образования в РФ и позволяют качественно реализовать профессиональные заочные и дистанционные программы. Можно утверждать, что современные цифровые реалии обеспечивают эффективность функционирования различных социальных институтов, в том числе в сфере образования. Благодаря развитию цифровизации в профессиональном образовании усиливается борьба с безработицей в РФ.

Проблему значимости внедрения диджитал-технологий в профессиональное дополнительное образование актуализирует Н.Н. Равочкин, подчёркивая, что на сегодняшний день невозможно освоить одну профессию или специальность по принципу «раз и навсегда» [4]. Концепция непрерывного образования приобретает всё большую актуальность, позволяя постоянно самосовершенствоваться специалисту и находиться в цифровом поле.

Таким образом, инновационная деятельность является одним из катализаторов развития системы дополнительного образования. Это неизбежный процесс, посредством которого обеспечивается удовлетворение образовательных потребностей. Применение цифровых технологий в дополнительном образовании позволяет сделать обучение более интересным и увлекательным. Можно отметить, что дополнительное образование сейчас всё больше становится направленным на индивидуализацию обучающихся. Дистанционное образование позволяет охватить большое количество желающих развиваться профессионально и совершенствоваться в рабочей среде. Благодаря применению инноваций в дополнительном образовании существенно повышаются образовательные результаты, осваиваются новые методы взаимодействия с обучающимися, в том числе применение дистанционных технологий, электронных средств, онлайн-курсы, игрофикация и т. д.

Литература

1. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Ксенофонтова А.И. Инновации в деятельности организации дополнительного образования детей // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 286-289.
2. Воронин А.В. Инновации в системе дополнительного образования // Инновационная наука. 2021. № 4. С. 154-156.
3. Федотова А.С. Инновации в системе дополнительного образования детей // E-Scio. 2019. № 6 (33).

4. Равочкин Н.Н. Трансформация роли российского дополнительного профессионального образования в условиях компетентностного подхода // Вестник МИЭП. 2017. № 1 (26). С. 96-104.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММЫ «ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА»

Сорокина Е.В.

Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт им. С.В. Рахманинова
ev40ina@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность разработки программы курсов повышения квалификации педагогов «Воспитание и социализация учащихся в образовательных учреждениях культуры и искусства». Представлены цель и задачи курса, показано общее содержание программы. Перечислены основные компетенции и индикаторы их достижения, которые должны сформироваться у слушателей в результате освоения программы.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа, слушатели курсов повышения квалификации, содержание курса, компетенции, практические задания

Вопросы воспитания и социализации учащихся в современных условиях стоят особенно остро. Это связано с изменениями во всех сферах общественной жизни: в социально-политической, экономической, духовной среде. Молодым людям бывает трудно подчас ориентироваться в реалиях современного мира, занять активную гражданско-патриотическую позицию, сделать правильный профессиональный выбор, найти вектор личностного развития и т.п.

В этот сложный и противоречивый период становления и самоопределения личности на помощь могут прийти самые близкие люди и педагоги, чья профессиональная деятельность всегда должна быть направлена на формирование человека, имеющего самые необходимые качества для продуктивного вхождения в общественную жизнь [1]. К этим качествам, безусловно, относятся патриотизм, духовно-нравственная воспитанность, ответственность, дисциплинированность,

способность к взаимодействию с другими людьми, умение вести здоровый образ жизни.

В этой связи, в ТГМПШ им С.В. Рахманинова на факультете повышения квалификации был разработан курс «Воспитание и социализация учащихся в образовательных учреждениях культуры и искусства». Программа, в первую очередь, обращена к педагогам, работающим в системе дополнительного образования, колледжах и вузах культуры и искусства.

Данная дополнительная профессиональная программа, с одной стороны, призван помочь педагогу в реализации некоторых вопросов воспитания в рамках современной образовательной парадигмы, а с другой, – нацелить его на воспитательную работу, не сбрасывая со счетов такой необходимый и важный аспект своей деятельности. Ведь зачастую, увлеченные своей профессиональной сферой (театральной, художественной, музыкальной и т.п.), преподаватели образовательных учреждений культуры и искусства могут упустить некоторые воспитательные моменты.

Таким образом, цель программы – обеспечить базовую теоретическую и практическую подготовку педагогов к воспитательной работе в творческих вузах, училищах культуры и колледжах, музыкальных, художественных школах и школах искусств. Ее реализация связана с повышением профессионального мастерства преподавателей по вопросам эффективной организации воспитательного процесса, с рассмотрением содержательных и целевых установок воспитания и социализации учащихся.

Программа направлена на решение следующих задач:

- нацелить деятельность педагогов на развитие личности обучающегося, формирование системы духовно-нравственных ценностей, активной гражданско-патриотической позиции, ответственного отношения учащегося к себе и обществу;
- повысить компетентность преподавателей в вопросах профилактики асоциального поведения, социализации детей и подростков, предрасположенных к девиантному поведению;
- сориентировать педагога на собственное самосовершенствование, повышение уровня педагогической культуры, практическое освоение навыков целесообразного взаимодействия с субъектами педагогического процесса с учётом алгоритмов предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций.

В содержании курса рассматриваются важнейшие проблемы воспитания и социализации, среди которых: актуальные вопросы норма-

тивно-правовых основ управления системой воспитания и социализации; основы и пути духовно-нравственного и патриотического воспитания личности; воспитание гражданского самосознания в системе творческого образования; основные педагогические позиции во взаимодействии взрослого с ребенком; конфликты в педагогической деятельности; профилактика асоциального поведения подростков; рациональная организация здоровьесберегающей среды и др.

Особое внимание уделено вопросам духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения. Акцент делается на нормативные документы и постановления правительства, Указ президента «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

В перечисленных источниках отмечено, что «реализация государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей будет способствовать сбережению и приумножению народа России, сохранению общероссийской гражданской идентичности, развитию человеческого потенциала, поддержанию гражданского мира и согласия в стране» [2].

В содержании программы «Воспитание и социализация учащихся в образовательных учреждениях культуры и искусства» затронуты проблемы асоциального поведения подростков. Рассматриваются его причины, профилактика, формы проявления и, конечно, вопросы коррекции. Это наиболее сложный и ответственный блок воспитательной работы. Не случайно в колледжах и вузах страны ежегодно проводится социально-психологическое интернет – тестирование на предрасположенность молодых людей к употреблению наркотических веществ и склонность к девиантному поведению. Анализируя понятие «асоциальное поведение», Н.В. Перешеина обращает внимание на то, что оно рассматривается как одна из частей девиантного поведения, или в контексте с ним, или как синонимичное понятие [3].

Содержание данного курса повышения квалификации дополняют также вопросы продуктивного общения взрослых и детей, природы педагогического конфликта. По мнению М.М. Рыбаковой, педагогический конфликт чаще всего приобретает формы конфликта деятельности, конфликта поведения или конфликта отношений [4], что достаточно подробно рассматривается в лекционном материале для слушателей.

По итогам освоения программы повышения квалификации слушатель должен приобрести знания и умения, необходимые для качественного формирования или изменения ряда профессиональных компе-

тенций. Содержание и индикаторы достижения компетенций представлены в таблице 1.

Таблица 1

Содержание и индикаторы достижения компетенций

Код компетенции	Содержание компетенции	Индикаторы достижения компетенций
ОПК-1	Способность осуществлять воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей обучающихся	<p>Знать: психологические, возрастные особенности учащихся;</p> <p>Уметь: организовать воспитательный процесс с учетом социальных и индивидуальных особенностей учащихся, решать педагогические задачи, находить выход из сложных педагогических ситуаций</p> <p>Владеть: методиками диагностики психологических состояний детей на разных возрастных этапах.</p>
ПК-1	Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития в учебной и внеучебной деятельности	<p>Знать: содержание и целевые установки духовно-нравственного воспитания</p> <p>Уметь: организовать учебную и внеучебную деятельность учащихся, способствующую социализации, духовному развитию и закреплению основных нравственных норм ;</p> <p>Владеть: представлениями о нравственных категориях, диагностическими методиками по определению уровня воспитанности учащихся.</p>
ПК-2	Готовность к организации коллективной творческой деятельности обучающихся.	<p>Знать: закономерности и принципы организации коллективной творческой деятельности учащихся;</p> <p>Уметь: мотивировать учащихся на активную творческую деятельность, общественно полезный труд, проявление самостоятельности; поддерживать их активность, инициативность и самодеятельность.</p> <p>Владеть: методами работы с творческим коллективом</p>

Блок самостоятельных и практических работ дополнительной профессиональной программы предназначен для приобретения и закрепления компетенций в области воспитательной деятельности. Задания для самопроверки ориентированы на работу с первоисточниками и формулировку ответов на вопросы по темам предложенных лекций. Например, в чем Вы видите причины нравственной запущенности детей? Каковы основные педагогические условия эффективности нравственного воспитания? Может ли изменяться мировоззрение личности? Каковы нежелательные последствия педагогического конфликта? Что такое педагогическая позиция? и т.п.

Практические задания требуют решения конкретных педагогических задач или анализа педагогических ситуаций, осмысления теоретических знаний. Слушателям предлагается написать эссе на темы «Что значит быть патриотом?», «Творческая ли я личность?», «Педагог – профессия или призвание?» и другие. Данные рассуждения заставляют прибегнуть слушателей к педагогической рефлексии, задуматься над нравственными проблемами, о построении этической беседы-диалога со своими учениками.

Таким образом, программа «Воспитание и социализация учащихся в образовательных организациях культуры и искусства» способствует повышению профессионального уровня преподавателей, помогает им направить обучающихся по пути духовно-нравственного, эстетического развития, вооружает педагогов знаниями основ продуктивного взаимодействия со своими воспитанниками.

Литература

1. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Воспитательное пространство вуза: проблемность определения и построения // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. С. 55-61.
2. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»
3. Перешеина Н.В, Заостровцева М.Н. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений. М.: Сфера, 2006. 189с.
4. Рыбакова М.М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Инфо, 2007. 183 с.

ФОРМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Трошкина Т.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
quadrics@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы особенности удаленного образования на разных этапах его развития. Проведен анализ основных достоинств и недостатков описанной формы получения знаний и дана его оценка. Рассмотрены формы организации удаленных занятий и их педагогический смысл.

Ключевые слова: дистанционное обучение, достоинства и недостатки дистанционного обучения, цифровое общество, формы организации дистанционных занятий

В современных условиях развития образовательных стандартов технологии дистанционного обучения активно набирают популярность среди представителей разных уровней образования.

Дистанционное обучение – это коммуникация преподавателя и обучающегося на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения).

С вышеописанной точки зрения можно сказать, что дистанционное обучение берет свое начало до создания Интернет-технологий. Преподаватели высших учебных заведений Западной Европы еще в начале XIX века приспособили данные технологии для удаленного общения со студентами, даже практиковали сдачу экзаменов по почте, высылая письмами учебные лекции и вопросы для закрепления материала. Для европейских государств того времени такой форма образования являлась очень выгодной, так как люди разной национальности и веры могли получать знания, находясь далеко от вуза.

Несмотря на то, что данный способ получения образования являлся лишь дополнением к традиционным методам обучения, он просуществовал в неизменном виде достаточно долго. И лишь во второй половине XX века с началом активного массового распространения дистанционных технологий научно-технического процесса в качестве дополнительных способов получения образования стали использовать радио, телевидение и ТВ [1, с. 17-18].

Технологии массового распространения информации создали возможность для всех желающих слушать лекции, смотреть образова-

тельные передачи и дискуссии. Такое одностороннее взаимодействие сложно в полной мере соотнести с современным понятием дистанционного образования, поэтому принято считать, что инновационное дистанционное образование берет свое начало с момента создания и активного распространения Интернет-технологий, которые позволили сделать учебный процесс двусторонним.

Но даже этот формат обучения с помощью Всемирной паутины еще относительно недавно считался непонятным и сложным для использования в целях получения знаний.

Ситуация резко изменилась после 2019 г., когда с учетом сложившихся социально-эпидемиологических условий в стране государственная власть была вынуждена ограничить прямое общение граждан в целях их собственной безопасности. В период пандемии активно начали развиваться дистанционные технологии не только в сфере государственного образования разного уровня, но и в развитии сотрудников коммерческих организаций, повышении квалификации в онлайн-школах.

Сейчас же дистанционное обучение – это не просто часть системы образования в нашей стране, но еще фактор конкурентоспособности государства на мировой арене [2, с. 36]. Качество интеллектуальных ресурсов напрямую связаны с социально-экономическим уровнем развития страны. Стабильный рост конкуренции и изменение экономической ситуации в мире в целом способствует повышению спроса на высококвалифицированных сотрудников. В связи с такими изменениями в обществе образовательные структуры вынуждены постоянно совершенствоваться и развиваться.

Повышение качества образования на современном этапе развития общества достигается за счет внедрения современных педагогических технологий, в том числе и повсеместное внедрение дистанционного формата обучения.

Дистанционное обучение как одна из форм современного образовательного процесса имеет множество весомых преимуществ перед консервативными способами получения образования. Одним из основных достоинств дистанционных технологий является возможность обучаться из любой точки мира в удобное время по комфортному каждому конкретному человеку графику.

Не очевидным, но важным преимуществом дистанционной формы обучения является решение психологических проблем обучающихся, связанных со сложной адаптацией при живом общении в коллективе, проблемами восприятия в социуме. Кроме этого дистанционное образование помогает получать знания обучающимся с физическими недо-

Таблица 1

Достоинства и недостатки дистанционного обучения

Достоинства	Недостатки
доступность обучения	отсутствие живого общения
выбор индивидуального темпа обучения	недостаточное техническое оснащение
возможность массового обучения	высокая трудозатратность на этапе создания учебных курсов для дистанционного обучения
минимизация финансовых затрат на помещение, бумажные учебники и другие материалы	трудности в освоении техники людьми старшего возраста
параллельность деятельности	негативное влияние на состояние здоровья
усовершенствованный контроль качества полученных знаний	большая вероятность прокрастинации
использование уникальных дистанционных способов подачи материала	не все профессии можно освоить дистанционно

статками, которые имеют ограничения по состоянию здоровья. Это достоинство делает дистанционное обучение социально ориентированным и актуальным для самых разных групп населения.

Наряду со всеми достоинствами современная удаленная форма получения знаний имеет еще и ряд недостатков [3, 4]. Более подробно достоинства и недостатки дистанционного образования приведены в таблице 1.

На основе данных вышеприведенной таблицы 1 можно сделать вывод о том, что дистанционные технологии хотя и значительно облегчают учебный процесс, но на данном этапе развития образования полностью не заменяют традиционную форму обучения.

Современные дистанционные образовательные технологии постоянно развиваются и модернизируются, поэтому на сегодняшний день под термином дистанционное обучение понимается не только взаимодействие преподавателя и обучающегося на расстоянии, но и совокупность новейших информационных методов и форм взаимодействия, которые обеспечивают проведение учебного процесса на расстоянии. Одними из самых распространенных форм организации современных дистанционных занятий являются:

1. передача информации с помощью чатов;
2. веб-форумы (конференции, семинары с обратной связью от преподавателя и т. д.);

3. телеконференции;

4. иные инновационные формы дистанционного образования (обучающие игры и тренажеры, скайбинг, виртуальная реальность и т. д.).

Все вышеперечисленные формы обучения с образовательной точки зрения дают обучающихся выбор: общаться и получать знания в режиме реального времени с мгновенной обратной связью или анализировать и разбирать материалы в удобное для каждого человека время.

Вышеописанные достоинства данного вида обучения в значительной степени определяют его эффективность [5, с. 800]: оно предполагает самостоятельный анализ информации, что формирует личную продуктивность у обучающегося, вырабатывает дисциплину и самоорганизацию.

Активное применение дистанционного обучения в современном обществе позволяет значительно увеличить возможности получения образования по многим критериям:

1. возможность одновременно получать образование по нескольким разным профилям и специальностям;

2. повышать уровень знаний, квалификацию без отрыва от ежедневных дел, рабочего процесса;

3. формируется единое информационное пространство.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что в современном цифровом обществе дистанционное обучение является одним из самых удобных и массово доступных форматов как для повышения квалификации, так и для получения основного образования. Такой формат обучения полностью не заменяет систему традиционного образования, является его эффективным дополнением, которое обеспечивает возможность получения непрерывных знаний, быстрой обработки и практического применения усвоенной информации.

Литература

1. Мадеев Н.Е., Зилько В.Э. История развития дистанционного обучения // Молодой ученый. 2017. № 21 (155). С. 16-18.
2. Давлетова А.А., Алексеев О.А. Дистанционное обучение // Достижение науки и образования. 2021. № 1(173). С. 35-38.
3. Старцев М.В. Дистанционное образование: а где преимущества? // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2020. Т. 19. № 2 (44). С. 99-106.
4. Чванова М.С., Киселева И.А. Проблемы дистанционного обучения в сети Интернет // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2017. Т. 22. № 5-2. С. 1200-1203.
5. Набиев И.М. Перспективы дистанционного образования // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). С. 799-801.

VII. ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Акользина М.К., Степанова Д.С., Чапаксова А.С.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
akolmarina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности практического применения проектной деятельности студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «История и обществознание») в обучении школьников в общеобразовательных учреждениях. Раскрываются преимущества её использования во внеучебной деятельности, назначение, цели, задачи и функции метапредметного проекта.

Ключевые слова: образование, обучение, проектный метод обучения, метапредметная проектная деятельность, студент, школьник

Использование проектного метода, несомненно, имеет большую важность в процессе обучения. Этот метод относится к технологиям XXI века, для которых характерна возможность формирования способности адаптации к постоянно меняющимся условиям окружающей жизни. С помощью проектной деятельности учитель выполняет множество разносторонних задач: вырабатывает умение проектирования, развивает коммуникативные, оценочные навыки, помогает учащимся в решении поставленной проблемы и организует их деятельность [1, 2].

Умение применять проектный метод на практике характеризует преподавателя как квалифицированного специалиста. Метод проектов предусматривает изменение привычной для учителя позиции – в течение проекта он выполняет организаторскую функцию, в рамках которой контролирует и организует деятельность учащихся при самостоятельной их работе [3].

На протяжении нескольких лет мы принимали участие в реализации познавательно-исследовательского проекта «Особый район Тамбова – «Пехотка». Проект осуществлялся для учащихся начальных классов МАОУ «СОШ № 30» г. Тамбова. Это социально-информационный, практико-ориентированный, долгосрочный групповой проект, который носил комплексный характер. Отдельные теоретические основы изучались на уроках по предмету «Окружающий мир», а во внеурочной деятельности ученики на практике подтверждали, расширяли и закрепляли полученные знания. Программа была рассчитана на четырехлетний срок – в соответствии с каждой ступенью начального образования, выбранный класс выполнял проектную деятельность на определенную тему, связанную с районом «Пехотка».

Цель проекта состояла в создании информационного образовательного ресурса о микрорайоне «Пехотка». В дальнейшем данный образовательный ресурс стал основой для создания выставки виртуального музея «Особый район Тамбова». Ресурс предполагает наличие фото и видео материалов, видеомарафонов стихотворений по теме, высказываний, мини сочинений, эссе, воспоминаний и других информационных материалов, которые могут составлять историческую, краеведческую ценность по заданной теме.

Для выполнения проекта необходимо было решить следующие задачи. Во-первых, познакомить детей с цифровыми технологиями и научить пользоваться, ресурсами образовательных порталов, способных создавать продукты в форме виртуальных экспонатов, маршрутов, экспозиций (картинная галерея, лента памяти и др.). Во-вторых, создать информационный ресурс для размещения видео-экспозиций музея «Особый район Тамбова». В-третьих, объединить усилия всех участников образовательного процесса – родителей, активных жителей микрорайона для поиска, сбора, систематизации информационного материала о микрорайоне. К нему относятся различные воспоминания, письма, фотографии, семейные видеосъемки, архивные документы и т.д. В-четвёртых, популяризировать созданные информационные экспонаты виртуального музея среди населения микрорайона, города и области путем привлечения средств массовой информации. В-пятых, реализовать мероприятия духовно-нравственного, патриотического, социально-гражданского развития и воспитания детей и молодежи средствами виртуального музея, организацию историко-краеведческой исследовательской деятельности, деятельности по сбору экспонатов для музея. В-шестых, развивать партнерские отношения школы и окружающего сообщества. И наконец, создать условия для развития

личности школьника через созидательную социально-значимую деятельность.

Актуальность проекта обусловлена необходимостью формирования у детей любви к Родине. Его базовый этап – это накопление социального опыта жизни в своем районе, городе, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры. Это основа из основ нравственно-патриотического воспитания, его первая и одна из самых важных ступеней.

В первый год реализации проекта ученикам 1-го класса предстояло выбрать любимое место своего микрорайона. Было важно не только определить место, но и защитить свой выбор перед учениками, показав красоту, техничность, комфортность, всю привлекательность любимого места через фотографии и небольшой рассказ (стихотворение). На заключительном этапе проекта в 1-м классе прошло мероприятие в классе перед детьми, родителями. Каждое выступление учащегося записывалось на видео, которое впоследствии вошло в образовательный ресурс-маршрут.

Заключительное занятие этого этапа в форме демонстрации презентации систематизированного материала позволило ребятам присмотреться друг к другу, особенно тех, кто выбрал одинаковые места, найти общие интересы, стать друзьями. Мини опрос (рефлексия) выявил проблемы, с которыми ребята столкнулись, а также пути их решения. Таким образом, теоретические основы изучения тем предмета «Окружающий мир» были закреплены практико-ориентированными действиями. Так завершился первый этап четырехлетнего проекта, после которого учащиеся этого же класса приступили ко второму этапу их проектной деятельности.

Во втором классе ученики начали оценивать причины своих достижений и неудач, развивать познавательную рефлексия. В это время активно развивается воля ребенка. Он учится сдерживать свои непосредственные импульсы, учитывать желания других людей. Поэтому целесообразно было разделить класс на исследовательские группы. Тема исследования стала также близка и интересна ребятам, поэтому они охотно включились в исследовательскую деятельность.

На втором этапе им предстояло изучить географические и природные объекты своего района с точки зрения особенностей природного их развития. На этом этапе 2-й класс был разделен на три группы, к каждой из которых в качестве наставника был прикреплен один человек из состава студентов. Каждая группа насчитывала около 10 человек и выполняла задание по одной из трех микротем проекта. Первая

группа занималась изучением животного мира района «Пехотка», вторая – изучением растительного мира, а третья – изучением водного мира. Задача студентов состояла в осуществлении контроля над деятельностью учеников, проведении установочных мероприятий с целью обобщения их работ, раздачи новых заданий. В течение года мы помогли ученикам освоить навыки работы с информационными источниками (подбор картинок, фото животных, текст), атласом, выполнять конкретно обозначенные задачи. В ИБЦ ученики познакомились с ресурсом Power-Point и азами составления презентации. Совершены первые попытки определения и выделения главного в тексте (информации).

Таким образом, проектная работа на втором этапе не только расширила знания учащихся по темам растительного и животного мира, но помогла наложить жизненный опыт и сформировать собственные ощущения от изучаемой темы. Опыт наблюдения в жизни повадок, например диких уток, живущих близ пруда, птиц, ежей, ужей ученики расширил кругозор и укрепил мотивацию для дальнейшего изучения проблем, которые увидели ученики в ходе исследования, и проявили желание найти решения.

Итогом на этом направлении проектной деятельности стала игра «Умники и умницы», позволившая после отборочных викторин определить среди учеников лучшего знатока растительного и животного мира микрорайона «Пехотка».

Для студентов-историков наиболее интересной была работа на третьем этапе проектной деятельности учеников 3-го класса, которая носила название «История семьи – история микрорайона «Пехотка» и проходила в 2022 г. Деятельность школьников на этом этапе заключалась в изучении родословной своей семьи. Тайны фамилий пробудили у учащихся необыкновенный интерес к своей семье, семьям бабушек и дедушек. Многие открыли для себя семейные истории давно минувших дней. Те исторические события страны, которые казались ученикам далекими, вдруг стали близкими и семейными. С нашим участием и при поддержке родителей некоторые учащиеся попробовали силы в создании генеалогического дерева, описывающего семейные родственные связи.

Обучение в третьем классе начальной школы является переломным моментом в школьной жизни, для него характерно проявление активного интереса детей к познанию окружающего мира, повышается способность к ориентировке на качество результатов учебной деятельности. В то же время ученики начинают более осознанно подходить к возможностям гаджетов, за их счет между детьми может снижаться

коммуникативность, как на уровне школы, так и в домашней обстановке. С опорой на эти особенности детского развития нами и была выбрана траектория проектной деятельности. Суть её заключалась в сборе информации о своей семье и её истории, своей фамилии и родословной в целом.

Цель 3-го этапа проекта сводится к созданию информационного ресурса, включающего в себя обобщенный материал об изученной родословной каждого ученика, их работы, заметки и выступления.

Наши задачи сводились к нескольким пунктам. Во-первых, было необходимо продумать особенности осуществления деятельности 3-го этапа, выбрать методы обучения, составить план реализации проекта. Во-вторых, мы занимались подбором изучаемого материала, разработкой планов мероприятий, их организацией, подведением и анализом результатов. И, в-третьих, мы осуществляли контроль над деятельностью учеников, помогали направлять их работу и усиливали интерес к объекту исследования.

В качестве методов внеклассного обучения мы использовали словесный, наглядный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский. Также были использованы методы интерактивного обучения – метод проектов, дискуссия, игровой метод, метод конкретных ситуаций и т.д.

Введением в проектную деятельность, или её первой частью, на третьем этапе являлась подготовка учащихся к изучению истории своей семьи и своей фамилии. Учащимся 3-го класса было выдано задание с целью их подготовки к изучению родословной. Совместно с родителями каждому ученику предстояло выполнить следующие задачи: изучить доступные материалы о происхождении своей фамилии, узнать у родителей, что им известно про фамилию своего рода; определить численность родственников, носящих ту же фамилию на территории Тамбовской области и на территории России; подготовить небольшое сообщение, в котором рассказать, могут ли люди, не имеющие родственных связей, носить одинаковую фамилию. Объяснить, почему это возможно и как называют таких людей.

Выступление учащихся проходило в декабре 2021 г. Работы детей были представлены в виде докладов, рассказов, сопровождалась рисунками, фотографиями, презентацией и другими доступными информационными средствами. На этом мероприятии ученики 3-го класса показали знание базовых сведений о фамилиях и готовность дальнейшего их изучения.

В то же время в 3-м классе шла подготовка проекта «История моей фамилии» для участия во внешкольном конкурсе, в который вошли результаты нашей деятельности. Цель проекта заключалась в подробном изучении истории происхождения и значения фамилии непосредственного участника конкурса, а также фамилий его одноклассников. В рамках этого исследовательского проекта был рассмотрен принцип формирования различных фамилий, изучены материалы по истории происхождения и значению фамилий на Руси; показана важность науки антропониимики, изучена история собственной фамилии. Также было проведено исследование среди учащихся 3-го класса с целью выявления наиболее распространенной и самой редкой фамилии. Итогом внешкольного проекта стал классный сборник «Тайна моей фамилии», куда вошли детали исследования, информация об истории фамилий детей.

Нельзя недооценить значение данного внешкольного проекта. В ходе исследовательской деятельности у учащихся шло формирование умений самостоятельной работы, развивалась способность к поиску необходимой информации, ее анализу, выделению главного. Поскольку проект носит групповой характер, то ученики учатся выполнять работу в коллективе, уважать, слушать и помогать друг другу. Выбранное направление деятельности позволяет ученикам осознать влияние исторического прошлого на настоящее, почувствовать себя частью окружающего мира. Кроме того, при изучении своих фамилий, учащиеся научились воспитывать в себе уважение к своим предкам, близким родственникам, друзьям. Работа учеников может быть продолжена в нескольких направлениях, например, расширять список изучаемых фамилий, составлять более точную классификацию фамилий, выяснять значения тех фамилий, которые не удалось точно определить в рамках этой работы и т.д.

Исследовательская работа, выполняемая учениками с нашей помощью и совместно с родителями, позволила учащимся погрузиться в изучение родословной своей семьи. В рамках внеурочной деятельности, в качестве продолжения проектной деятельности на 3-м её этапе, мы организовали марафон «Тайны фамилии», который сводился к более детальному изучению особенностей возникновения фамилий, включал проверочные задания на усвоение материала, мини-игры и головоломки. Мероприятие было направлено на изучение новой информации, а также закрепление и обобщение полученных сведений в течение года. В ходе его проведения мы закрепили ту информацию, которая была получена детьми ранее, поддерживали интерес к изуче-

нию своей родословной, воспитывали чувство патриотизма к своей Родине.

В ходе систематичной работы с детьми в течение года, постепенно накапливалась различного рода информация, касающаяся темы проекта. Все материалы группировались и помещались в альбом, создавая масштабный информационный ресурс, содержащий сведения об особенностях фамилий учащихся.

Результатами 3-го этапа проекта «Особый район Тамбова – «Пехотка» можно назвать несколько достижений учеников. К ним относится участие во внешкольном конкурсе с исследовательской работой «Тайна моей фамилии». Также был создан классный виртуальный альбом, содержащий накопленную информацию об истории фамилий и родословных учеников.

Ученики 3-го класса пришли к выводу, что изучение фамилии ценно и для науки, и для них самих. Оно позволяет полнее представить исторические события последних столетий, равно как и историю науки, литературы, искусства. Кроме того, фамилии, как живая история, отражают прошлое человека, носящего её. С этими выводами дети с началом нового учебного года, приступили к заключительному этапу проектной деятельности, который носит название «Памятные места, знаменитые люди «Пехотки».

В ходе выполнения проекта мы развивали в детях навыки самостоятельности, активности, ответственности, чувства доверия друг к другу и интереса к познанию. Работая над проектом, ученики смогли приоткрыть для себя тайну собственной фамилии, почувствовать себя частичкой своей Родины. Благодаря проектной деятельности они получили новые знания по истории своего района, научились разбираться в её тонкостях и задумываться над своим прошлым.

Результатом третьего этапа проектной деятельности стало создание электронного альбома «Тайны фамилий 3 В класса», подготовленного на издательской платформе CALAMEO.

Четвёртый этап проекта выполняется учениками 4-го класса в 2023 г. и носит название «Памятные места, знаменитые люди «Пехотки». В рамках этого направления детям предлагается подробнее изучить историю своего микрорайона, опираясь на значимые места. Углубление в историю местности позволит понять детям взаимосвязь исторического развития района «Пехотка» с современной реальностью.

На данном этапе должен произойти постепенный переход к формированию общественного осознания, принятию социума, в котором живет учащийся, его семья, друзья, просто граждане, среди которых

есть или были исторические знаменитые личности и они внесли свой вклад в развитие науки, культуры, спорта, совершили героический подвиг.

Кроме выполнения групповых заданий, учащимся предстоит систематизировать все материалы, полученные в ходе исследований за четыре года, создать видеоролики на исследовательские темы, обобщить и объединить всю информацию в единый образовательный ресурс для размещения его в медиа-фондах информационно-библиотечного центра.

Таким образом, участие в долгосрочном метапроекте позволяет адаптировать учащихся в местный социум, сформировать основы духовно-нравственного, гражданско-патриотического содержания, активную социальную позицию.

Литература

1. Гутарин М.М. Методика формирования проектных умений учащихся в учебно-воспитательном процессе начальной школы // Державинский форум. 2022. Т. 6. № 1. С. 9-17.

2. Макарова Л.Н., Дружинина А.М. Проектный формат дидактического планирования учебных занятий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2022. Т. 21. № 3. С. 43-51.

3. Ибрагимов М.И., Михеев М.В., Хабибуллина И.И. Проектная деятельность в школе // Казанский вестник молодых учёных. 2022. Т. 6. № 3. С. 23-28.

ПОДГОТОВКА К ГРАНТОВЫМ КОНКУРСАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДЕЛОВЫХ ИГР КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕН- ЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Енговатова Е.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
katenrinengovatova@gmail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются трудности подготовки будущих бакалавров к участию в грантовых конкурсах. Анализируются существующие подходы и методы подготовки грантовых заявок, рассматриваются их преимущества и недостатки. Особое внимание уделяется роли современных образовательных форматов, таких как онлайн-курсы, марафоны, тренинги, веби-

нары, мастер-классы и т.д., в формировании и развитии проектных компетенций будущих бакалавров.

Ключевые слова: грантовые конкурсы, подготовка грантовых заявок, гранты, проекты, современные образовательные форматы, проектные компетенции, деловые игры

Грантовые конкурсы являются одним из наиболее эффективных и распространенных механизмов поддержки и финансирования различных направлений деятельности студентов и профессиональных сообществ. Гранты позволяют студентам реализовывать свои инновационные идеи, разрабатывать и внедрять новые технологии, проводить научные исследования, создавать социально значимые проекты, повышать собственную квалификацию. Однако участие в конкурсах на соискание грантов требует от претендентов не только наличия интересной и актуальной темы проекта, но и способности качественно и убедительно представить свою заявку перед экспертами и грантодателями. Для этого необходимо обладать определенными знаниями, навыками и компетенциями в области проектной деятельности, которые можно освоить благодаря современным образовательным форматам.

Проектная деятельность – это целенаправленный процесс решения задачи или проблемы с помощью разработки и реализации проекта. Проект – это уникальное по своему содержанию и результатам предприятие с четко определенными целями, задачами, ресурсами, сроками и критериями оценки. Проектная деятельность предполагает активное взаимодействие всех заинтересованных сторон: исполнителей проекта, заказчиков, партнеров, экспертов, аудитории. Проекты способствуют развитию творческого потенциала личности, формированию системного и критического мышления, креативности, аналитических способностей, коммуникативных навыков, умения работать в команде [1].

Проектные компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешной реализации проектов в различных сферах деятельности. Проектные компетенции включают в себя:

- компетенцию постановки и анализа проблемы, которая заключается в способности определить актуальную и значимую проблему, сформулировать цель и задачи проекта, провести анализ ситуации и потребностей заинтересованных сторон, выявить возможные решения и альтернативы;

- компетенцию планирования проекта, которая заключается в способности разработать логическую и ресурсную модели проекта,

определить этапы и сроки его реализации, распределить роли и ответственности в команде проекта, учесть риски и ограничения;

- компетенцию реализации проекта, которая заключается в способности осуществлять управление проектом на всех его этапах, координировать действия команды проекта и партнеров, контролировать качество и эффективность процесса и результатов проекта, вносить коррективы при необходимости;

- компетенцию оценки и презентации проекта, которая заключается в способности провести мониторинг и оценку достижения целей и задач проекта, анализировать полученные результаты и выводы, подготовить и провести презентацию проекта для различных аудиторий, отчитаться перед грантодателями и экспертами [2].

Освоение и развитие проектных компетенций будущими бакалаврами является необходимым условием не только для профессионального развития, но и для успешного участия в грантовых конкурсах. Однако традиционные формы обучения, такие как лекции, семинары, практикумы, зачастую не способствуют формированию этих компетенций у студентов и преподавателей. Для этого требуются более эффективные образовательные форматы, которые позволяют создавать условия для активного, практико-ориентированного и индивидуально-го обучения [3].

Современные образовательные форматы – это различные виды образовательных мероприятий или программ, которые используют новые технологии, методы и подходы для обеспечения качественного обучения. Современные образовательные форматы характеризуются следующими особенностями:

- ориентация на потребности и интересы участников обучения, учет их индивидуальных особенностей, предпочтений и целей;

- использование разнообразных цифровых и интерактивных ресурсов для обучения, таких как онлайн-платформы, мобильные приложения, видео-уроки, игры, тесты;

- применение активных и интерактивных методов обучения, таких как деловые игры, кейс-стади метод, дискуссии, дебаты, ролевые игры, симуляции и т.д.;

- организация сотрудничества и коммуникации между участниками обучения, преподавателями, экспертами и партнерами в рамках образовательного процесса;

- поддержка саморегуляции и рефлексия участников обучения, развитие их когнитивных способностей и навыков самооценки.

Современные образовательные форматы могут быть разделены на две группы: синхронные и асинхронные. Синхронные форматы предполагают одновременное присутствие всех участников обучения в одном виртуальном или реальном пространстве и взаимодействие в режиме реального времени. К таким форматам относятся, например, вебинары, онлайн-трансляции, видеоконференции. Асинхронные форматы предполагают самостоятельное изучение материалов и выполнение заданий участниками обучения в удобное для них время и место. К таким форматам относятся, например, онлайн-курсы, видео-уроки, подкасты, блоги и т. д.

Современные образовательные форматы могут быть использованы для подготовки к грантовым конкурсам как на этапе формирования проектной идеи, так и на этапе разработки и оформления грантовой заявки.

Рассмотрим деловые игры как одну из наиболее динамично развивающихся форм освоения проектных компетенций будущих бакалавров и подготовки грантовых заявок на базе Державинского университета.

В 2018/2019 учебном году в образовательные программы бакалавриата Державинского университета был впервые внедрен обязательный курс «Введение в проектную деятельность». Курс направлен на формирование проектного мышления у студентов и освоение ими базовых принципов проектной деятельности: умение работать в команде, быть толерантными, заботиться об улучшении местной среды и применять свои умения на практике. В процессе разработки учебных проектов студенты должны ставить перед собой социально значимые цели, ориентируясь на интересы российского социума или местного сообщества [4].

Особенностью подхода университета в организации проектной деятельности студентов-первокурсников является то, что все направления подготовки изучают данную дисциплину обособленно. С одной стороны, данный подход обеспечивает качественное освоение теоретического блока материалов дисциплины. С другой стороны, студенты-первокурсники испытывают сложности при формировании команд и подготовке проектов, поскольку зачастую в одной команде требуется наличие специалистов в различных сферах: к примеру, экономистов для наиболее точных расчетов бюджета проекта, журналистов – для грамотного медиасопровождения мероприятий проекта и т. д. [5].

В целях усиления проектных компетенций студентов-первокурсников и создания сильных межфакультетских команд, спо-

собных реализовывать комплексные проекты, в 2021 г. в университете было принято решение внедрить в дисциплину «Введение в проектную деятельность» блок «Проектный интенсив» в формате многоступенчатой деловой игры, в ходе которого поток студентов-первокурсников дробился на небольшие, смешанные между направлениями подготовки группы, целью которых было поэтапное создание тематического проекта. Принципы интенсивов:

- активность – участники интенсивов являются субъектами своего обучения, активно участвуют в постановке целей и задач, выборе источников и методов обучения, решении проблем и задач, оценке своих достижений;

- практико-ориентированность – участники интенсивов приобретают и применяют знания, навыки и компетенции в реальных или смоделированных ситуациях проектной деятельности, связанных с участием в грантовых конкурсах;

- индивидуализация – участники интенсивов имеют возможность выбирать темы проектов и грантовых конкурсов, соответствующие их интересам и потребностям, а также определять свой индивидуальный темп и стиль обучения;

- рефлексия – участники интенсивов осознают и анализируют свой опыт обучения, оценивают свои достижения и трудности, выявляют свои сильные и слабые стороны, определяют направления для дальнейшего развития.

Интенсивы проводились в три этапа:

I этап – потоковые 4-часовые игрофицированные интенсивы на 200 участников каждый, в ходе которых определялись уровни владения проектными навыками студентов, производилось деление на команды, знакомство студентов между собой и первичная проработка идей для проектов. Для каждой команды был определен собственный тематический вектор, внутри которого им предстояло развить проектную идею. В обобщенном виде, механика деловой игры выглядела следующим образом:

1. **Формирование команд.** Участники разделяются на небольшие группы (каждая группа до 10 человек) с учетом разнообразных навыков и опыта. За каждым участником группы путем решения нескольких творческих задач и организованного нетворкинга закрепляются роли, наиболее характерные для большинства проектных команд.

2. **Постановка задач.** Каждая группа получает задание разработать и представить проект в рамках конкретного кейса в течение двух

часов. Проект может быть связан с реальной бизнес-ситуацией, либо быть вымышленным, но реалистичным с точки зрения его реализации.

3. **Ресурсы и бюджет.** Каждой группе предоставляется ограниченный бюджет и ресурсы (виртуальные или физические). Участники должны распределить ресурсы так, чтобы успешно завершить свой проект.

4. **Временные рамки.** Ограничение времени создает дополнительное давление и подчеркивает важность эффективного управления временем в рамках проекта.

5. **События и вызовы.** В течение игры могут внезапно возникнуть события или вызовы, которые могут повлиять на ход проекта (например, изменение требований, уход члена команды и т.д.). Участники должны быстро реагировать на эти изменения.

6. **Презентация проектов.** По истечении времени каждая группа представляет свой проект перед жюри, состоящим из опытных профессионалов и преподавателей. Оценка осуществляется по критериям, таким как оригинальность идеи, эффективность управления ресурсами, качество презентации и т.д.

7. **Обратная связь и обсуждение.** После презентации каждая группа получает обратную связь от жюри, а также возможность обсудить стратегию развития и порефлексировать о своем участии в игровом процессе.

По итогам интенсивов команды получали домашнее задание и месяц на его проработку. Дальнейшее наставническое сопровождение сформированных команд проходило в онлайн-режиме на платформе Google-класс. К концу этапа производилась экспертная оценка проработанных студентами проектов и отбор 70 лучших для участия в презентации перед федеральными экспертами.

II этап – предзащита проектов, где были выявлены 20 наиболее сильных команд. Остальные команды получили рекомендации по дальнейшему совершенствованию собственных разработок.

III этап – демо-день студенческих проектов, по итогам которого прошло награждение лучших проектных команд и их наставников.

Предзащита и демо-день также являются форматами деловой игры, в ходе которых формируются проектные компетенции у будущих бакалавров. Демо-день обычно организуется для того, чтобы стартапы или компании могли продемонстрировать свои продукты, услуги или инновационные идеи потенциальным инвесторам, клиентам и партнерам. В этом формате внимание участников привлекается не только к представлению продукта, но и к элементам соревнования, взаимодей-

ствия и коллективного обучения. Оценка производится согласно разработанной балльной системе. Участники получают баллы за успешное выполнение заданий, креативные идеи, системность и потенциал роста проекта. Именно в данном контексте выступали и студенты – участники демо-дней.

Благодаря описанному подходу удалось сформировать дополнительную мотивацию среди участников интенсивов, развить способность к самостоятельному изучению информации, к сотрудничеству и коммуникации в рамках проектной деятельности при поддержке наставников.

В 2022 г. по описанной методике нами совместно с командой Акселератора Технопарка «Державинский» были организованы два образовательных интенсива «От проблемы к идее» и «От идеи к решению», которые охватили свыше 1100 студентов. По итогу, 70 команд подготовили собственные проекты, уровень которых, по оценкам специалистов Акселератора Технопарка «Державинский», стал на 30% выше, чем годом ранее.

Так, две студенческие команды были отмечены за победу поездкой в Технопарк «Сколково», где они успешно показали свои разработки на международной конференции стартапов. Пять команд стали участниками студенческого инвестиционного форума SIF-2022, г. Курск, в котором один из проектов стал победителем номинации «Готовый проект». В активе участников интенсива также значится Всероссийский Демо-день Преакселератора Национальной технологической инициативы (НТИ), где одна команда вошла в топ-5 победителей. В 2022 г. впервые проект студента Державинского университета стал победителем конкурса «Студенческий стартап» и получил поддержку в размере 1 млн. руб., предоставленную Фондом содействия инновациям. Данный успех был закреплен в 2023 г. победой сразу 4-х проектов по аналогичной программе [4].

Вывод. Динамика результатов в 2021-2023 гг. после внедрения деловых игр в инструментарий дисциплины «Введение в проектную деятельность» свидетельствует о том, что данный формат является не только фактором повышения эффективности проектных компетенций будущих бакалавров, но и способом увеличения шансов на их профессиональный успех, самореализацию через привлечение внешнего финансирования в собственные проекты.

Литература

1. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.
2. Сазонова А.В. Генезис и сущность понятия «Проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6. С. 14-17.
3. Левчук С.В. Введение в проектную деятельность. Тамбов, 2020.
4. Енговатова Е.А., Королева А.В. Роль дисциплины «Введение в проектную деятельность» в развитии проектных компетенций будущих бакалавров (из опыта Державинского университета) // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. С.155-159.
5. Копытова Н.Е., Попова И.В. Новый формат изучения дисциплины «Управление проектами: методы и технологии» в магистратуре // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2020. С. 185-187.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Зими́на Е.И., Нохри́на В.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
elena_zimina_09@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены возможности метода проектов в контексте развития потенциала обучающихся на занятиях по иностранному языку. Приведена характеристика критериев реализации проектов. Сформировано собственное мнение эффективности проектного метода в обучении иностранному языку обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык, развитие потенциала, метод проектов, проектная деятельность, информационные технологии

В мире современной образовательной среды с каждым годом происходит глобальное развитие информационного пространства. Все более актуальным становится вопрос формирования поликультурной личности человека, способной успешно участвовать в межнациональных диалогах с представителями разных стран. Очевидно, что для достижения данной цели нужны определённые условия и знания, которые помогут личности сформировать конкретные навыки, расширить гори-

зонты знаний и выявить воспитательный и развивающий потенциал изучаемого предмета.

Благодаря глобальным интеграциям, международным сотрудничествам, увеличению профессиональных и академических обменов учениками произошел стимул интереса к овладению языком. Иностранный язык приобрел статус важного звена в развитии интеллектуального потенциала общества, став одним из двигателей прогресса. Более того, иностранные языки в настоящее время обеспечивают доступ к сокровищам мировой культуры, помогают достигать взаимопонимания и разрешать конфликты разных стран. На сегодняшний день все больше и больше людей изучают языки во все более разнообразных условиях, и спрос на компетентных преподавателей иностранных языков увеличивается [1].

Метод проектов (проектная деятельность) в обучении иностранному языку является одним из самых эффективных в изучении языка. Более того, данный метод имеет личностно-ориентированный характер, что в современном мире является базисом системы образования. Проектная деятельность направлена на интересы и предпочтения учащегося, на его проявления собственного «Я» и выявления воспитательного и развивающего потенциала.

Чтобы лучше понять, что такое метод проектов в обучении иностранному языку, обратимся к определению понятия «метод проектов» В.С. Зайцева, который утверждает, что это «совокупность желаемых результатов, идей, гипотез для формирования творческого теоретического продукта» [2, с. 65]. «Проектный метод является эффективным инструментом для обучения школьников иностранному языку, так как он позволяет учащимся практиковать язык в реальных ситуациях, развивает их навыки общения и сотрудничества» [2, с. 64]. Зарубежные профессора Дж. Мосс и В. Дюзер характеризуют метод проектов как учебный подход. Он, в свою очередь, контекстуализирует обучение, представляет учащимся проблемы, которые необходимо решить, или продукты, которые необходимо разработать.

Проекты представляют собой исследования, проводимые в любом направлении науки на различную тематику. Они требуют хорошо продуманной структуры и формы. Данный вид деятельности направлен на анализ и решение различных проблем и задач, которые помогают развитию потенциала личности. Учащимся предоставляется возможность самостоятельно работать над созданием материала на протяжении поставленного времени. Результатами проектной деятельности являются продукт или презентация, созданные учениками [3]. Обобщая вышесказанное, можно

сделать вывод, что проектный метод является обучающим ресурсом, который использует ученик в целях получения опыта.

Обучение иностранному языку с помощью проектной деятельности позволяет выстроить гибкую методику преподавания, позволяющую развивать все виды деятельности (аудирование, чтение, письмо). Учащимся предлагаются различные проблемы для решения, которые вызывают интерес и мотивацию к учёбе. В результате применения метода проектов они учатся самостоятельно принимать решения, развивают исследовательские навыки, умение работать в команде, тренируются в выборке информации и обобщения полученных знаний. Более того, происходит осознанное использование иностранного языка в процессе обучения, что является преимущественным фактором в овладении языковыми нормами языка и его дальнейшем использовании в современном мире.

Существует множество работ, посвященных разбору типологии проектной деятельности. Различия классификаций могут варьироваться в зависимости от мнения конкретных исследователей. Однако, для лучшего понимания структуры проектов, продемонстрируем созданную нами таблицу с наиболее распространённой классификацией (рисунок 1).

Рассмотрим мнения учёных-лингвистов на тему эффективности применения метода проектов в обучении детей школьного возраста иностранному языку. Британский учёный Дж. Бекетт утверждает, что проекты являются частью метода обучения и способствуют эффективному овладению языком и различными навыками. Проектная деятельность рассматривается как долгосрочная, рассчитанная на несколько дней или недель. Целью данного обучения является получение видимого результата в процессе работы и на этапе его завершения [4].

По мнению П.В. Сысоева, метод проектов формирует иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся, развивает критическое мышление и умение работать в команде. Данные умения формируются в успешно созданном проекте, который управляется посредством высококвалифицированного учителя. Он, в свою очередь, минимизирует риски и составит уровневый план развития учащихся [5]. О.Г. Поляков утверждает, что проектные типы заданий являются эффективными при обучении иностранному языку, особенно для учащихся старших классов. В этот период они начинают задумываться о будущей профессии, ее предметных аспектах и обучении за рубежом [6]. Учащиеся могут углублённо изучить предметные особенности, расширить представление и принять решение о предпочтении выбора дальнейшей квалификации, выполняя проект.

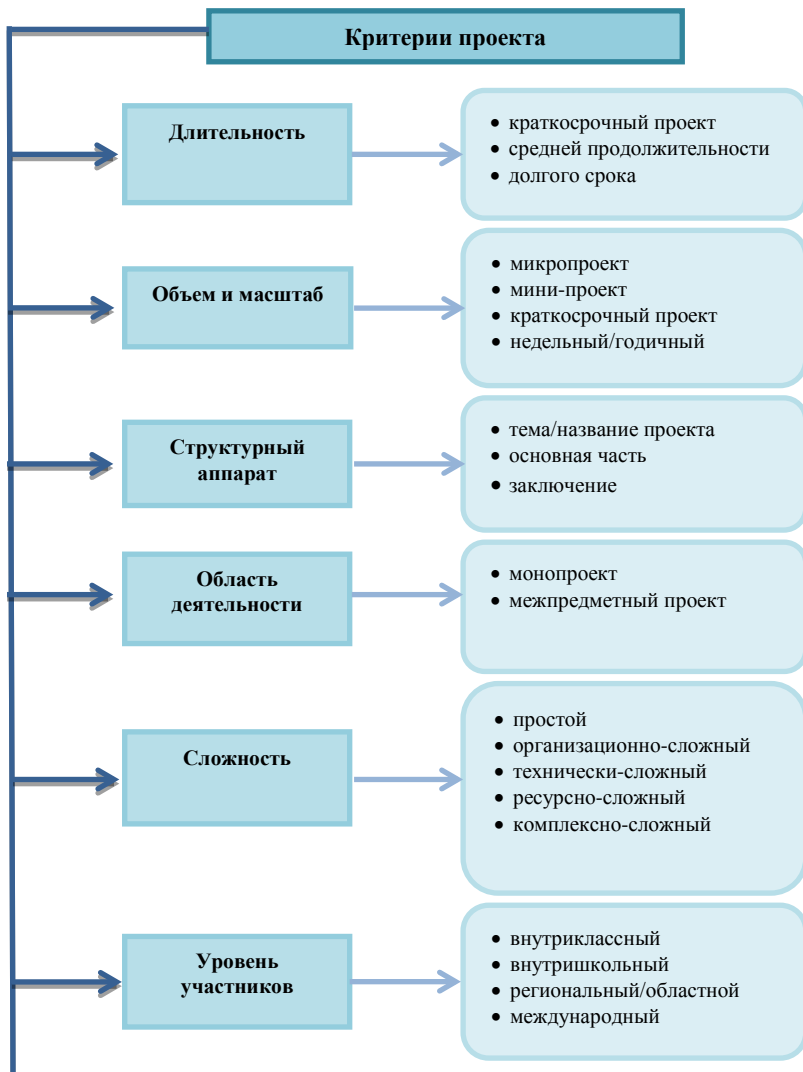


Рис. 1. Классификация проектной деятельности

Исходя из анализа мнений ученых-лингвистов, можно утверждать, что метод проектов является одним из успешных и востребованных методов обучения и развития учащихся в современном процессе образования.

Однако существуют определённые риски использования данного метода. Возможна недостаточность теоретических знаний ученика, ощущение у него отсутствия помощи от преподавателя, стресс из-за выхода из зоны комфорта, непредвиденные технические неполадки. Все это мешает успешному освоению знаний и развитию проектных умений. Поэтому перед преподавателем ставится нелёгкая задача – провести проектную работу без вреда учащимся, ведь реализация проекта является комплексной деятельностью, которая имеет немало нюансов. Учителю важно уметь выявить всевозможные риски и направить ученика на создание успешного итогового продукта данной деятельности.

В заключении, можно сказать, что проектная деятельность, как способ развития учащихся школьного возраста, является эффективным инструментом для обучения иностранному языку, однако для достижения максимально положительных результатов необходимо тщательно планировать и подготавливать проекты, учитывая индивидуальные особенности и уровень знаний учащихся.

Литература

1. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2002. № 1. С. 5-11.
2. Зайцев В.С. Проектный метод как одна из форм повышения мотивации учащихся в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 63-67.
3. Thomas J.W. A review of research on project-based learning // American Journal of Educational Research. 2000. Vol. 5. P. 559-563.
4. Beckett G. Teacher and student evaluations of project-based instruction // TESL Canada Journal. 2002. Vol. 19 (2). P. 52-66.
5. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
6. Поляков О.Г. Проектный метод обучения иностранному языку в старших классах // Образование сегодня. 2020. № 7. С. 45-50.

ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Карева Т.Д., Поляков О.Г.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
kart0ma@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения мотивации изучения иностранного языка посредством фильма. Обсуждаются механизмы внутренней и внешней мотивации. Показан мотивационный потенциал кино. Предложены пути использования фильмов на занятиях по иностранному языку. Обобщены способы стимулирования мотивации его изучения при помощи данного средства.

Ключевые слова: фильм, мотивация, иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии

Проблема поиска средств повышения мотивации изучения иностранного языка находит отражение в лингводидактических исследованиях [1; 2; 3; и др.]. В современной науке существует множество трактовок данного понятия, из которых можно заключить, что мотивация – это система психических процессов, отвечающих за побуждение некоего субъекта к деятельности, совокупность его мотивов.

Мотивация делится на:

1) внутреннюю мотивацию, т.е. желание самого обучающегося, в котором не принимают участие какие-либо внешние факторы (мотивация наказанием или наградой). Это – самопроизвольная тяга к знаниям, связанная с личным желанием обучающегося;

2) внешнюю мотивацию, которая зависит от, разумеется, внешних факторов. Это – желание получить награду или избежать наказания. И вместе с тем, внешняя мотивация может опосредованно развить внутреннюю.

Если рассматривать мотивацию конкретно в процессе обучения, то следует обратиться к уже сформулированным трактовкам данного понятия. По определению В.Е. Мельникова, «мотивация обучения – средство побуждения учащегося к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования» [4, с. 62]. В.К. Стародубцева описывает следующие способы стимуляции мотивации в обучении:

1. Необходимо объяснить полезность получаемых знаний в контексте применения их в будущем.

2. Необходимо предоставить возможность практиковать полученные знания в реальном времени.

3. Необходимо четко формулировать задачи в процессе изучения нового материала для того, чтобы обучающийся приобрел мотив выполнить их [5].

Помимо вышеперечисленного, следует учитывать и фактор удовольствия, который также может значительно побуждать человека к деятельности.

Теперь рассмотрим ценность фильма для повышения мотивации на занятиях по иностранному языку. Во-первых, просмотр фильма напрямую связан с фактором удовольствия. При выборе правильной кинокартины, которая будет не только соответствовать целям учебной программы, но и интересам обучающихся, повысится интерес к конкретным занятиям, а следовательно, и к самой дисциплине в целом [6; 7].

Во-вторых, так как использование фильма на занятиях по иностранному языку подразумевает задания на отработку материала во всех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, письмо и чтение), одно из заданий на этапе после просмотренного эпизода будет связано с обсуждением увиденного в группах или парах. Поскольку в молодежной среде ведущим видом деятельности является межличностное общение, обучающимся будет интересно обсудить сюжет, актеров или другие аспекты выбранного фильма.

В-третьих, фильм можно использовать как поощрительный компонент. Так как подготовка занятия с использованием аудиовизуального материала подразумевает высокую нагрузку для педагога, то невозможно включить их в учебный процесс на постоянной основе. Но можно использовать их в случае вполне успешного усвоения нового материала по теме, которая будет затронута в рассматриваемом на запланированном занятии эпизоде. Преподаватель может заранее предложить такую альтернативу традиционному повторению пройденной темы, что, вероятно, заинтересует обучающихся.

В-четвертых, за счет того, что фильм включает в себя разнообразные виды языкового материала (аудиальный, визуальный, текстовый, а также невербальные аспекты речи), обучающиеся будут чаще попадать в ситуацию успеха, что способствует повышению их внутренней мотивации. Например, обучающийся, имеющий трудности с пониманием в процессе аудирования, при помощи невербального контекста (жестов, эмоций и сюжетной составляющей) сможет достроить недостающие элементы контекста для полного понимания услышанного.

В-пятых, использование фильма на занятии по иностранному языку сопряжено с использованием информационно-коммуникационных технологий. Обучающиеся тянутся к применению продуктов прогресса во всех аспектах жизни, в обучении в том числе. Материал на иностранном языке, приведенный на экране, привлечет гораздо больше внимания современного обучающегося, чем материал, традиционно написанный на доске мелом.

В-шестых, современный мировой кинематограф часто обращается к острым социальным темам и к проблемам жизни молодежи, что, естественно, заинтересует обучающихся в качестве субъектов, принадлежащих к представленной в той или иной кинокартине социальной группе [8]. Корреляция изображенных на экране персонажей с реальными жизненными обстоятельствами обучающегося заставит его со всем вниманием погрузиться в языковую среду показываемого отрывка и, скорее всего, послужит причиной для дальнейшего просмотра фильма или сериала во внеаудиторное время на языке оригинала в полной мере.

Таким образом, использование фильма на занятии по иностранному языку может стимулировать не только внешнюю, но и внутреннюю мотивацию следующим образом:

- совпадением показанных ценностей с ценностями обучающегося;
- использованием ИКТ на занятии;
- разнообразностью используемого языкового материала;
- разнообразными заданиями на отработку;
- получением удовольствия от просмотра.

Литература

1. Константинова Н.А., Михеев И.Д. Развитие мотивации студентов как средство повышения качества обучения иностранным языкам // Успехи современного естествознания. 2008. № 2. С. 60-62.
2. Денина О.О. Условия повышения мотивации при изучении иностранного языка у студентов нелингвистических направлений подготовки // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. Вып. 1 (189). С. 16-18.
3. Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В. Роль мотивов в личностном и профессиональном развитии будущего лингвиста // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. С. 104-107.
4. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 5 (96). С. 61-64.

5. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С. 432.
6. Гладков А.В., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. №1 (26). С. 274-276.
7. Еловская С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. №176. С. 39-45.
8. Champoux J.E. Film as a teaching resource // Journal of Management Inquiry. 1999. Vol. 8/2. P. 206-217.

РАЗВИТИЕ EQ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТ- И КИНОФИЛЬМОВ

Кумицкая Л.В.

Тамбовский государственный институт имени Г.Р. Державина
klv2113@gmail.com

Аннотация. Рассматривается вопрос о личностно-профессиональном развитии студентов в контексте повышения уровня их эмоционального интеллекта. Описываются возможности киноискусства в процессе развития EQ. Приводится описание упражнений для поднятия уровня эмоционального интеллекта студентов с использованием просмотра мульт- и кинофильмов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личностно-профессиональное развитие, студенты вуза, киноискусство, EQ студентов, развитие

На студенческие годы приходится активное взаимодействие вечернего школьника с окружающим миром: знакомство с одногруппниками, преподавателями вуза, администрацией, студентами других направлений. Находясь в постоянной коммуникации с новыми людьми, студенты испытывают весь спектр эмоций: радость, печаль, удивление, восторг, страх, восхищение и многие другие. В связи с этим им необходимо учиться распознавать, контролировать и управлять своими эмоциями и эмоциями своих оппонентов для осуществления качественной коммуникации, или, другими словами, развивать свой эмоциональный интеллект.

Отечественные и зарубежные учёные (А.А. Алёшина, И.Н. Андреева, Р. Бар Он, Х. Вебер, Х. Вестмайер, Дж. Гилфорд, Д. Гоулман, Д.Р. Карузо, А.Н. Леонтьев, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, С.Л. Рубинштейн и другие) уделили много внимания изучению эмоционального интеллекта как психолого-педагогического феномена. Каждый из исследователей характеризовал эмоциональный интеллект, выделяя в нём отличительные особенности, позволяющие дифференцировать его среди других видов интеллекта. Однако среди авторских определений понятия «эмоциональный интеллект» можно выделить общие черты и сформулировать определение таким образом. EQ – умение человека владеть своими и чужими эмоциями, а именно: распознавать, контролировать, предугадывать последствия, искусственно вызывать свои и чужие эмоции в соответствии с требованиями конкретной ситуации.

По определению американских психологов Д. Мэйера и П. Сэловея эмоциональный интеллект или EQ – это «способность адекватно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; контролировать собственные чувства и чувства окружающих, распознавать их и использовать полученную информацию с целью саморегуляции, а также содействия эмоциональному и интеллектуальному развитию» [1].

Для определения уровня эмоционального интеллекта студентов вуза необходимо сначала проанализировать их нервно-психическую стойкость. Согласно исследованиям эмоциональной устойчивости у студентов «Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского», у 11% опрошенных была выявлена нервно-психическая неустойчивость (высокая склонность к нервно-психическим срывам), у 70% средний уровень нервно-психической устойчивости (испытывают стрессы и эмоциональные срывы только в особенно напряженной обстановке) и лишь у 19% был отмечен высокий уровень нервно-психической устойчивости (нервно-психические срывы сведены к минимуму) [2, с. 194].

Сравним результаты брянских студентов (полученные в ходе эксперимента Я.С. Рябухиной и Е.С. Храменок в 2019 г.) с результатами исследования эмоциональной устойчивости у студентов «Гамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина», проведённого в 2023 г. С помощью методики «Прогноз» В.В. Бойко были получены следующие результаты. Нервно-психическая неустойчивость была выявлена у 10% респондентов, средний уровень нервно-психической неустойчивости показали 81% и склонны к эмоциональным срывам 9% студентов тамбовского вуза. При сопоставлении двух результатов, можно сделать вывод о том, что современные студенты стали более

чувственно сформированы, так как их показатели развитости уровня эмоционального интеллекта демонстрируют существенные изменения в эмоциональной сфере. Данное исследование также позволяет сделать вывод о том, что в современной образовательной системе стало уделяться больше внимания развитию не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы студентов.

Л.С. Выготский и А.В. Запорожец в своих научных трудах «Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование» и «К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка» (соответственно) подчёркивали эффективность развития интеллектуальной и эмоциональной сфер в единстве [3, 4]. Это важно для того, чтобы интеллектуально развитый человек мог верно распознавать и оценивать невербальные послы окружающих, так как не обладающий достаточным уровнем эмоционального интеллекта человек не может качественно выстраивать социальные отношения [5]. На данный момент в современных высших учебных заведениях активно внедряются методики всестороннего развития студента, в том числе внимание уделяется развитию эмоциональной сферы.

Одним из способов развития эмоционального интеллекта является просмотр продуктов киноискусства. В студенческих группах повышение EQ возможно при демонстрации мультфильмов и художественных фильмов. Включая в образовательную и развлекательную деятельность киноленты, рассказывающие об эмоциях, можно существенно повысить уровень EQ студентов, научить их распознавать и контролировать, а также эффективно управлять своими и чужими эмоциональными проявлениями, что будет способствовать личностно-профессиональному развитию студентов вуза.

Нами было разработано методическое пособие с упражнениями на развитие эмоционального интеллекта для студентов с использованием киноискусства. Целью пособия является создание условий для развития эмоционального интеллекта студентов посредством киноискусства.

Задачи данного пособия:

- научить студентов способам осознания собственных чувств;
- научить их распознавать чужие эмоциональные проявления посредством изучения эмоций героев мульт- и кинофильмов;
- научить корректировать и предотвращать проявление собственных негативных эмоций;
- развить умения и навыки социального поведения.

Начало каждого упражнения заключается в просмотре фрагмента (или полного кинопродукта) мульт- или кинофильма, в котором отра-

жаются те или иные эмоции экранных героев. В таких упражнениях просмотр способствует осознанию собственных эмоций посредством просмотра и анализа эмоций художественных и мультипликационных героев. Рассмотрим некоторые упражнения более подробно.

Первое упражнение «Что было дальше?». Суть его заключается в том, что в определённый момент (как правило, сильного эмоционального напряжения или на пике разрешения эмоционально-напряжённой ситуации) просмотр мульт- или кинофильма останавливается и студентам задаётся вопрос, который предполагает их активные размышления. После того, как все студенты выскажут свои предположения, просмотр фрагмента продолжается и затем проводится повторное обсуждение, где сравниваются экранные события и то, что предположили студенты ранее. Также проходит обсуждение чувств героя, оценивается эмоциональная ситуация и её разрешение; высказываются предположения, как могла бы поменяться ситуация при ином выборе героем пути действий.

Второе упражнение «Актёры». Студентам предлагается после просмотра киноленты разыграть мини-постановку фрагмента, где была ярко выражена та или иная эмоция. У данного упражнения есть два варианта осуществления: разыграть именно ту эмоцию, которая была показана на экране или идентичную ситуацию, но изобразив другое эмоциональное разрешение, уместное на их взгляд в данной ситуации.

Третье упражнение «Нарисуй, как видишь». После просмотра мультфильма или художественного кино, студенту предлагается нарисовать (графически изобразить) эмоцию героя в любой момент просмотренной киноленты и охарактеризовать чувства героя, предположить, какие последствия будут для него иметь пережитые чувства.

Четвёртое упражнение «Комплименты». Данное упражнение подходит для просмотра мультфильмов, так как в них чаще, чем в кинофильмах, герои говорят друг другу комплименты или получают оценку как личности от автора. Студентам необходимо при просмотре мультипликации фиксировать моменты, в которых герой получает оценку и испытывает эмоциональное переживание. После просмотра происходит обсуждение, записанных эмоциональных переживаний. Студенты учатся таким образом отслеживать реакции других людей на социальную оценку от окружающих, анализировать их и проводить параллель с собственной реакцией на ту или иную оценку от окружающих.

Пятое упражнение «Лови эмоцию». Суть упражнения заключается в том, что студентам перед просмотром фильма даётся изображение с определённой эмоцией: страх, радость, грусть, удивление, эйфория,

печаль, гнев, восторг и другие. Задача студентов во время просмотра мульт- или кинофильма или его фрагмента – «поймать» эту эмоцию у экранного героя или героев. С помощью этого упражнения студенты учатся распознавать эмоции у других людей, а также применять их относительно к себе.

Каждое занятие с применением упражнений на развитие эмоционального интеллекта посредством киноискусства, должно заканчиваться рефлексией.

Киноискусство способно оказать существенное влияние на лично-стно-профессиональное развитие студентов вуза. Коррекционная работа над EQ позволяет не только развить умение распознавать и контролировать собственные и чужие эмоции, но и предотвратить негативное поведение, снизить нервно-психические срывы среди студентов вузов и способствовать их социальному становлению. Посредством просмотра мультипликаций и художественных фильмов студенты учатся действовать в непростых жизненных обстоятельствах, получают вариативные модели эмоционального поведения, которые могут анализировать и адаптировать под реально-происходящую ситуацию с ними, приобретают определенную эмоциональную поддержку.

Литература

1. Mayer J.D, Salovey P. What is Emotional Intelligence? [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab (дата обращения 01.10.2023)
2. Храменок Е.С., Рябухина Я.С. Исследование эмоциональной устойчивости у студентов // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы и перспективы. Пути развития. Брянск. 2019. С. 192-194.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/4/0293/4_0293-105.shtml (дата обращения 02.10.2023)
4. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psychlib.ru/mgppu/ZPd-2000/ZPd-0671.htm> (дата обращения 02.10.2023)
5. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горельшева Д.Ю. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллектов с показателями психологического благополучия студентов // Психология. Историко-исторические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 2-1. С. 23-33.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Молодкина Е.В.

Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
lenamolodkina@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено применение интерактивного подхода в обучении иноязычной речи. Представлены формы интерактивной работы на занятиях и приведены примеры использования ее на практике. Указаны достоинства реализации интерактивного подхода.

Ключевые слова: интерактивное обучение, взаимодействие, коммуникативные навыки, познавательная деятельность, повышение мотивации

Интерактивное обучение подразумевает форму организации познавательной деятельности обучающихся и способ познания, который осуществляется в виде совместной деятельности студентов: участники находятся во взаимодействии друг с другом и сотрудничают в поисках решения обозначенной коммуникативной задачи. Интерактивный подход подразумевает целенаправленный процесс коммуникации, развитие интересов и повышения мотивации при овладении иностранным языком. Это эффективное условие для формирования образовательных и коммуникативных компетенций в образовательном процессе.

На практических занятиях следует делать акцент на развитие коммуникативных навыков, применяя интерактивные технологии обучения. Очень важно обеспечить доброжелательное отношение со стороны преподавателя – нельзя перебивать выступающего, исправлять ошибки во время выступления, не критиковать собственную точку зрения студента по обсуждаемой проблеме и не навязывать свои идеи. Для обеспечения большей активности участников беседы необходимо дать возможность высказаться каждому студенту – это будет способствовать преодолению языкового барьера у обучающихся и боязни выразить несоответствующую точку зрения, создаст мотивацию для повышения своего уровня знаний, как языковых, так и метапредметных.

Использование на занятиях интерактивных методов обучения разнообразит учебный процесс, когда некоторые кажущиеся скучными виды речевой деятельности (например, чтение, выполнение лексических или грамматических занятий) сменяются работой в парах/малых

группах, мозговым штурмом, опросом, обсуждением, дискуссией, дебатами или ролевой игрой [1]. Необходимо обратить внимание и на воспитательный потенциал интерактивных технологий, которые учат студентов работать в команде и уважать и прислушиваться к мнению собеседника, обеспечивают взаимопонимание участников, создают положительную эмоциональную среду, что является хорошим тренингом для будущих педагогов. Это дает возможность развития личностных и профессиональных навыков обучающихся для общения с другими людьми.

В рамках интерактивного обучения «субъекты образовательного процесса взаимодействуют в разных формах и с применением различных методов обучения, что обеспечивает эффективное познавательное общение и дает возможность пережить ситуацию успеха» [2], что в результате приводит к лучшему усвоению учебного материала. Атмосфера взаимной поддержки и дружелюбия – неперенные условия организации интерактивного обучения. Это позволяет студентам легче усваивать новые знания, а познавательная деятельность переходит на более высокие формы сотрудничества [3].

Программой предусмотрено изучение социально-бытовых тем (на младших курсах) и общественно-политических. В зависимости от целей занятия интерактивные формы можно использовать на разных этапах работы над учебным материалом. Оправдана работа в парах или малых группах, когда задания направлены на изучение нового материала: например, предположить, какие аспекты или проблемы будут затронуты в теме, или спрогнозировать, какой проблеме посвящена статья для чтения, исходя из заголовка. Такие мозговые штурмы гарантируют большее погружение обучающихся в тему обсуждения, что приводит к более продуктивному и значимому результату и прочным знаниям. На заключительном этапе следует провести дискуссию или ролевую игру, когда студенты уже овладели лексикой по теме, и готовы к условиям реальной коммуникации; при этом развивается умение формулировать вопросы и аргументировать свою точку зрения [4].

При разработке заданий преподавателю следует отбирать для обсуждения темы, которые актуальны и вызовут живой интерес со стороны обучающихся: например, в рамках темы «City» выдвинуть аргументы за и против жизни в большом/малом городе с точки зрения его пригодности для жизни (livability). В тоже время необходимо учитывать индивидуальные способности и уровень знаний студентов, то есть задания должны быть посильными, а подход преподавателя гибким.

Также, обучающиеся должны понимать, какая проблема или тема в центре внимания, то есть формулировать задания нужно четко.

Таким образом, интерактивный подход – это средство мотивации и активизации учебного процесса. Интерактивные методы в обучении иностранному языку способствуют развитию критического мышления обучающихся, побуждают их к активному взаимодействию друг с другом, мотивируют к решению коммуникативной задачи и самостоятельному поиску информации.

Литература

1. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. №5. С. 172-176.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009, 448 с.
3. Апетян М.К. Использование интерактивной модели обучения на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2015. №3. С. 722-724.
4. Азизова С.М. Метод круглого стола в процессе обучения иностранному языку в вузе // Гуманитарные науки и образование. 2017. №4 (32). С.7-11.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЯ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Первова Г.М.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р.Державина
gmp47@yandex.ru

Аннотация. В статье автор обосновывает необходимость введения в учебный план подготовки студентов профиля «Дошкольное образование» специального курса о стилях речевого общения с разными группами коммуникантов. Раскрываются теоретические и практические основы педагогической риторики, представленной как раздел общей методической подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: методика обучения воспитателей, педагогическая риторика, теория трёх стилей

У педагога дошкольного образовательного учреждения как носителя речевой профессии есть два рабочих инструмента профессиональной деятельности – устная речь, обеспечивающая речевое обще-

ние, а за пределами общения – книга, из которой педагог эту речь черпает. В режиме ежедневного труда воспитателю детского сада придется общаться с разными возрастными группами собеседников: дети, родители, коллеги. Такие обстоятельства требуют умелого переключения регистров речевого общения. С детьми воспитатель общается в литературно-разговорном стиле, что соответствует наглядно-конкретному и наглядно-образному типу мышления и эмоционального, непосредственного восприятия дошкольников. С родителями и другими родственниками детей воспитатель общается в публицистическом стиле, который требует соблюдения этических норм дискуссий, обсуждений проблем обучения, развития и воспитания дошкольников разных возрастных групп, индивидуальных характеристик ребёнка. С коллегами и администрацией воспитатель сотрудничает в деловом общении и научно-популярном стиле речи, доказывая свою профессиональную состоятельность.

В российском просвещении уже существует несколько пособий для высших учебных заведений под названием «Педагогическая риторика» [1, 2, 3] В них изложена история и теория предмета исследования. Риторика рассматривается как теория и практика создания целесообразной, воздействующей на слушателей речи. Теория риторики, возникшая еще в античности, в середине I-го тыс. до н.э., синтезировала основные дисциплины гуманитарного цикла. В XVIII веке курс российского красноречия разработал М.В. Ломоносов, создавший «теорию трёх стилей»: высокого, среднего и низкого стиля речевых и литературных жанров. К середине XIX века оформляется практическая специализация предмета, риторика утрачивает статус теоретической области знаний.

Развитие гуманитарной культуры с середины XX века отмечено так называемым «риторическим ренессансом»: возрождение риторики касалось, в первую очередь, курса для начальной и средней школы (Т.А. Ладыженская, З.С. Смелкова и др.). В пособии Н.В. Иосилевич риторика ориентирована на учителей-предметников, в других пособиях, указанных в списке литературы, рассматриваются общие и практические вопросы речевой подготовки специалистов в разных вузах.

Нами в настоящее время не обнаружено пособий по риторике, направленных на педагогическую деятельность воспитателей дошкольных образовательных учреждений. В то же время именно педагогам детского сада приходится иметь дело с массой населения, требующей разнообразия стилевых особенностей речевого общения. Речь педагога ДООУ может быть успешной, если в условиях вузовского обучения

её подготовили, опираясь на лингвистические знания, курс психолингвистики, культуры речи. Однако возникает большая необходимость в опыте речевого общения, в практике красноречия, о чём свидетельствует педагогическая практика студентов 3 и 4 курсов педагогического института.

Студенты заявляют о том, что более всего они боятся общаться с родителями: им не хватает опыта выступлений перед родственниками дошкольников на коллективных собраниях, в процессе консультаций. Они осознают значимость практических материалов для индивидуального общения с детьми с учётом развития конкретного ребёнка. И весьма робко будущие педагоги чувствуют себя на педагогических советах учреждения, понимая, что, сдав экзамены, успели забыть теоретический материал, и начинают, наконец, ценить пользу докладов, сделанных на коллоквиумах и практических занятиях.

Опираясь на запросы студентов, мы разработали учебно-методическое пособие «Педагогическая риторика воспитателя детского сада», в котором выделили три блока: речевое общение с детьми, беседы с родителями и педагогический дискурс делового уровня.

В первом разделе пособия представлена технология художественно-речевого сопровождения жизнедеятельности дошкольников в течение дня. Она используется нами не первое десятилетие в условиях детского сада и в семейном воспитании и успела доказать свою организующую функцию в воспитании положительного отношения к режиму дня ребёнка и к здоровому образу жизни. Содержательная часть технологии складывается из набора коротких текстов устного народного творчества и детской литературы, которые посвящены всем основным событиям детской жизни: приход в детский сад, позитивное настроение, гигиенические процедуры, приём пищи, прогулки и занятия, дневной отдых, построение отношений с ровесниками и взрослыми, разрешение конфликтных ситуаций, праздники и иные активности – все заявленные и необъявленные здесь ситуации имеют удачную художественную форму выражения. Воспитатели, читая детям наизусть короткие стихи и песенки, пословицы и прибаутки, рассказывая сказочку по случаю детского настроения и поведения, производят на детей неизгладимое впечатление своей талантливой речью. Дети становятся необыкновенно послушными, потому что есть что слушать, интересны тексты, интересен воспитатель, так много знающий красивых и точных стихов [4].

В первом разделе пособия помещены также «старые сказки на новый лад», сочинённые автором и другими творческими людьми, даны

образцы рассказов о писателях, разработки занятий. Выделена глава о привлечении в коллектив детей с особыми возможностями здоровья, с психическим и речевым недоразвитием. Предложен игровой материал.

Во второй блок пособия включены беседы с родителями о развитии коммуникативных умений детей, о проблемных ситуациях семейного воспитания, о различных подходах к формированию характеров. Тематика собеседований разрабатывалась с учётом пожеланий воспитателей-практиков. Примеры выступлений педагогов перед родителями на тематических собраниях:

- развитие умения распознавать эмоции другого человека и реагировать на них,
- как строить в семье доверительные отношения с ребёнком,
- о чём мы говорим с детьми,
- наказание и поощрение в семье,
- преодоление конфликтов между детьми дошкольного возраста,
- коррекция отрицательных черт поведения дошкольников,
- гендерный подход к воспитанию ребёнка.

Большое место в пособии занимают материалы, связанные с речевым развитием дошкольников разных возрастных групп, что позволяет воспитателю проводить групповые и индивидуальные консультации и перепроверить собственную речевую практику. Раскрыты концепции речевого развития и их реализация в области произносительной культуры, обогащения и уточнения словаря, грамматического строя речи, формирования диалоговых и полилоговых умений, создания монологических жанров – повествования, описания, рассуждения, проблемы обучения грамоте, выразительного чтения художественных текстов, словесного и литературного творчества.

Понятие об академическом красноречии завершает практические разработки: дан перечень сообщений по проблемам педагогической риторики, список источников для самообразования студентов по предмету.

Литература

1. Иосилевич Н.В. Педагогическая риторика. Владимир, 2013.
2. Веккессер М.В., Шмутьская Л.С., Бахор Т.А., Мамаева С.В., Булгакова Н.Е. Педагогическая риторика. Красноярск, 2015.
3. Крылова М.Н. Педагогическая риторика. Зерноград, 2019.
4. Первова Г.М. Технология художественно-речевого сопровождения дошкольников в течение дня // Практика управления ДОУ. 2014. № 5. С. 32-45.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ

Романова Е.С.

Академия труда и социальных отношений

katersromanova@yandex.ru

Гумарова Т.А.

ВУНЦ СВ «Общевойсковая ордена Жукова академия

Вооруженных Сил Российской Федерации»

tskady@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается проблема обучения педагогических работников образовательных организаций Минобороны России практической характерологии в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Целью статьи является разработка и презентация методического и дидактического материала по профилированию личности без использования формализованных методик. Научная новизна заключается в представлении методики по обучению определения базового психотипа личности. Разработан комплекс заданий, направленный на формирование профессиональной компетенции у обучающихся по профилированию личности.

Ключевые слова: практическая характерология, профилирование личности, психотип, радикал, методика обучения, педагогические работники, военные вузы

Оценка личности интересующего субъекта в профессиональной деятельности педагогического работника осуществляется посредством формализованных (тесты, опросники, проективные техники, психофизиологические методики) и малоформализованных (наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности) методик [1, с. 29]. Методики высокого уровня формализации, как правило, отличаются надежностью и валидностью, позволяют получить информацию об исследуемом субъекте в кратчайшие сроки, однако в силу специфики профессиональной деятельности педагогических работников, под которыми в данной работе понимаются преподаватели высшей военной школы и специалисты в области военно-политической работы, их применение затруднено в условиях непосредственного общения или выполнения боевой задачи. Малоформализованные методики способствуют проведению анализа особенностей личности в процессе общения без специального

психодиагностического инструмента, в связи с чем особое внимание рекомендуется обратить «на изучение ее по внешним признакам, на основные методы оценки личности и систематизации данных о ней», «схему изучения личности» [2, с. 84]. Применение малоформализованных методик требует от специалиста высокого уровня профессиональной подготовки в области психологии и психодиагностики, объективности в оценке личности.

Актуальность исследования данного направления продиктована необходимостью изучения практической характерологии как составляющей профайлинга (от англ. «profile» – профиль), представляющей собой совокупность методов оценки по определению психотипа на основе анализа внешних и поведенческих признаков (внешность, речь, невербальные средства общения, особенности функционирования вегетативной нервной системы).

Целью этой работы является разработка и презентация методического и дидактического материала по профилированию личности без использования формализованных методик, предназначенного для обучения слушателей образовательных организаций Минобороны России.

На основе изучения опыта внедрения в образовательный процесс военного вуза методики обучения преподавательского состава и слушателей командного факультета военных вузов основным подходам к типологизации личности разработаны материалы для обучения специалистов среднего и высшего звена составлению психологического портрета интересующего субъекта [3, с. 289-293].

Из всего многообразия типологий личности выбрана классификация «Восемь психотипов», разработанная на основе методики семи радикалов В.В. Пономаренко [4]. Авторская методика включает семь базовых психотипов, терминологически обозначенных как радикалы (от лат. radix – корень), под которыми понимаются самостоятельные базовые группы качеств в структуре реального характера [4, с. 25]. В.В. Пономаренко выделил следующие основные радикалы: истероидный (демонстративный), эпилептоидный (застывающий и возбудимый), паранойяльный (целеустремленный), шизоидный (странный), гипертимный (жизнерадостный), эмотивный (чувствительный), тревожный (боязливый). В типологию «Восемь психотипов», применяемую в оперативной психодиагностике, добавлен ипохондрик: депрессивно-печальный психотип. Выбор именно этой типологии для внедрения в образовательный процесс обусловлен следующими критериями: биологическая основа (тип нервной системы, базовые эмоции,

базовая адаптивная реакция), простота, небольшое количество психотипов, четкое описание признаков, структурирование информации.

Изучение представляемого обучающего модуля осуществляется в три этапа: теория, практика, контроль. На первом этапе освоение теоретического материала может проходить традиционно или по модели «Перевернутый класс». Традиционный «классно-урочный подход» предполагает чтение преподавателем лекций (не менее 4 академических часов), на которых подробно рассматривается каждый психотип по следующей схеме: тип нервной системы; базовая эмоция; базовая адаптивная реакция; особенности невербального общения; цель; ядро характера; стратегии мышления; психолингвистика; поведенческий стереотип; внешний вид; оформление пространства; базовая проблема; базовая психологическая защита; коммуникация; подстройка; условия дезадаптации. Далее в часы самостоятельной работы обучающиеся изучают лекционный материал, рекомендованную литературу и составляют понятийный словарь, содержащий дефиниции терминов (акцентуация, личность, мотивация, нервная система, поведение, практическая характерология, психолингвистика, психологическая защита / защитный механизм, психотип, радикал, темперамент, характер, эмоция).

По модели «Перевернутый класс», разработанной в 2007 г. американскими преподавателями Д. Бергманом и А. Сэмсом, освоение теории из аудитории переносится на самостоятельное изучение с использованием информационных технологий, а домашняя работа выполняется под руководством преподавателя в аудитории [5; 6]. Поэтому при такой форме работы слушатели получают электронный портфель (тексты лекций по теме, материал в таблицах и схемах с примерами, представленный в презентации в Microsoft PowerPoint, видеоматериалы, папку с литературой) и задание (с опорой на план лекций в процессе изучения этого материала составить вопросы по наиболее сложным проблемам). Далее на разбор теории в аудитории отводится только 2 академических часа, занятие приобретает практико-ориентированный характер, обучающиеся получают обратную связь в виде консультации преподавателя, который отвечает на заранее подготовленные вопросы, разъясняет наиболее трудные случаи, оценивает подготовку учебной группы.

Второй этап – наиболее трудоемкий, на него отводится большая часть времени (не менее 4-6 академических часов). Его основная цель – формирования у обучающихся навыка по определению психотипа личности.

Пошагово слушатели учатся профилированию личности в процессе анализа различного материала по следующему плану:

1. Постоянные характеристики психотипа (стратегии мышления и поведения, ядро характера, внутренние условия).

2. Типичные характеристики, проявляющиеся в различных ситуациях (психолингвистика, использование невербальных средств).

3. Внешние черты (внешний вид, оформление пространства).

4. Несвойственные признаки (условия дезадаптации) [3, с. 291].

Обучающимся предлагается комплекс специальных заданий на выработку навыка по профилированию личности.

Задание 1. Перед вами фотографии известных исторических деятелей (Ленин, Гитлер, Сталин, Ельцин, Горбачев и др.), внимательно изучите изображение каждого, вспомните и охарактеризуйте доминирующие стратегии мышления и поведения, особенности речи, стиль одежды и т.п. Определите базовый психотип.

Задание 2. Посмотрите выпуск «Не дай бог!» (1972 г.) киножурнала «Фитиль» режиссера В. Кольцова (02 мин. 04). Проанализируйте с целью определения базового психотипа главного персонажа Федю.

Задание 3. Охарактеризуйте восемь психотипов: опишите каждый из них при помощи прилагательных. Например: *истероид: демонстративный психотип* (эгоцентричный, демонстративный, артистичный и др.); *эпилептоид: упорядоченный психотип* (властный, авторитарный, доминирующий и др.).

Задание 4. Назовите сферы профессиональной деятельности для каждого радикала: а) предпочтительные; б) категорически противопоказанные. Прокомментируйте.

Задание 5. Опишите особенности построения коммуникации с представителем каждого психотипа.

Задание 6. Сопоставьте характеристику речи и базовый психотип (см. табл. 1).

Задание 7. Прочитайте отрывок из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»: визит Чичикова к помещику Собакевичу (глава 5). Охарактеризуйте с опорой на текст Собакевича: его внешность, основные черты характера, оформление гостиной, его речь, мимику и жестикаляцию. Проявление какого психотипа наблюдается в поведении Собакевича?

Третий этап изучения модуля включает контроль, оценку и подведение итогов. На первом занятии обучающиеся делятся на подгруппы (из расчета 25 человек на 5 подгрупп), каждая из которых получает индивидуальное задание и инструкцию по выполнению работы. Основная задача – составить психологический портрет и определить базовый психотип предложенной для анализа личности. Каждая подгруппа получает одного субъекта из списка современных политиков

Таблица 1

Определение психотипа по особенностям речи

п/п	Характеристика речи		Базовый психотип
1	В речи всегда есть страх, опасность; дистанцирование; извиняющаяся речь.	А	Паранойял
2	Говорят «Я»; речь логическая; всегда направлена на призыв о помощи; 90% времени говорит о своих неудачах.	В	Шизоид
3	Выразительная, складная, мелодичная, артистичная, направленная на себя речь; умеет доносить мысль.	С	Гипертим
4	Сложноструктурированная, грубая или нейтрально-наступательная, нескладная, невыразительная речь; не умеет донести мысль, объяснить что-то.	Д	Эмотив
5	Ровная, сильная, контролируемая, последовательная, выразительная; направленная на дело речь; умеет убеждать.	Е	Эпилептоид
6	Плавная, негромкая, грамотная, мелодичная, выразительная, извиняющаяся речь; передает все нюансы; умеет слушать.	F	Истероид
7	Многословная, оторванная от реальности, нечленораздельная высокоинтеллектуальная речь; с обилием терминологии, возможно с указанием на различные источники получения информации; не ориентирована на результат.	G	Ипохондрик
8	Быстрая, непоследовательная, эмоционально окрашенная, выразительная речь; взхлеб, отличается перепрыгиванием в сюжетах.	Н	Тревожно-мнительный

(Д.А. Медведев, А.Г. Лукашенко, С.В. Лавров, Дональд Трамп, Барак Обама).

Работа проходит несколько этапов:

1. Сбор информации об исследуемом политическом деятеле (фотографии, видеоматериалы, интервью).
2. Анализ полученных материалов по всем рассмотренным на занятиях критериям (на основе заранее выданного плана).
3. Оформление презентации работы в MS PowerPoint.
4. Выступление каждой подгруппы на контрольном занятии.

5. Анализ и обсуждение каждого проекта, выделение сильных и слабых сторон, оценивание совместной работы в подгруппах и личного вклада каждого, подведение итогов.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. В деятельности преподавателей ведомственных образовательных организаций, специалистов в области военно-политической работы актуальным является формирование профессиональной компетенции по определению базового психотипа личности, что позволит эффективно и конструктивно выстраивать коммуникацию, находить подход к каждому, владеть и управлять ситуацией, а также организовывать взаимодействие, направленное на результат, в отношениях «преподаватель – обучающийся», «руководитель – подчиненный». Предложенная методика обучения и разработанный комплекс заданий по практической характерологии способствуют успешному освоению обучающимися теоретических основ оперативной психодиагностики и умению применять приобретенные знания в профессиональной деятельности.

Литература

1. Психологическая диагностика / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М.: УРАО, 1997. 304 с.
2. Чуфаровский Ю.В. Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности. М.: Проспект, 2015. 208 с.
3. Романова Е.С., Гумарова Т.А. Методика обучения преподавателей высшей военной школы и слушателей командного факультета основным подходам к типологизации личности // Вопросы педагогики. 2021. № 12-1. С. 289-294.
4. Пономаренко В.В. Практическая характерология: методика 7 радикалов. М.: Изд-во АСТ, 2020. 224 с.
5. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene – Alexandria: ISTE; ASCD, 2012. 112 p.
6. Методические рекомендации по реализации современной технологии «Перевернутый класс» в дополнительном образовании / сост. М.А. Тихова. СПб.: ГБУ ДО ДДЮТ «На Ленской», 2017. 32 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Руделева О.А.

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
rudelevao@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и особенности работы по формированию проектных умений младших школьников. Будущий педагог должен уметь правильно организовать проектную деятельность младшего школьника. Такую работу необходимо активно проводить на всех уроках, включая уроки русского языка.

Ключевые слова: будущий педагог, проектная деятельность, младший школьник, русский язык

Без создания оригинальных и более эффективных технологий нельзя воссоздать образовательную систему, соответствующую современному обществу. Именно поэтому проект в последние годы стал неотъемлемой частью образовательного процесса большинства учебных заведений и представляет собой передовое умение, которое должен освоить каждый ученик. Как один из инструментов организации самостоятельной работы учащихся, метод проектов, представляет собой возможность попробовать многие виды деятельности, выбрать тот, который соответствует увлечениям и возможностям. Помимо этого он побуждает детей к приобретению новых знаний и использованию существующего опыта для решения конкретных проблем. «Обучение через делание» – принцип, провозглашенный на теоретических концепциях прагматической педагогики. Он является основой метода проектов, который зародился в США. Его основателями были такие педагоги как Д. Дьюи, Х. Килпатрик, Э. Коллингс. Поиск информации, создание конечного продукта, мотивация работать самостоятельно, развитие творческих способностей – всё это относится к методу проектной деятельности, который сегодня является неотъемлемой частью образовательного процесса.

В начале прошлого века педагоги Б.В. Игнатьев, М.В. Крупенина, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин продвигали американские проекты. По их суждению, метод проектов вносил многообразие в учебную работу, стимулировал формирование творческого мышления, содействовал воспитанию у учеников предприимчивости и коллективизма, развивал заинтересованность к учению. В центре внимания находились ученики, которые были самостоятельными и занимались в основном практической деятельностью. В 1920-х и 1930-х годах метод проектов активно внедрялся на научной основе. В этот период многие идеи были переосмыслены.

Система развивающего обучения Эльконина – Давыдова была разработана в 1960-х – 1970-х годах. Учителя и ученики обращаются к совместной и коллективной деятельности, среди учеников организуют-

ся творческая учебная работа, прилагаются усилия для раскрытия личных, интеллектуальных и индивидуальных способностей учеников. В 1970-х – 1980-х годах учителя – новаторы внесли свой вклад в педагогику под девизом: «Творчество учителя – это творчество ученика». Отличительными чертами настоящего учителя они считали: интерес к предмету, способность проводить уроки с максимальным участием учеников, а также умение любить и уважать индивидуальность каждого.

Сегодня проектная работа имеет особое значение, поскольку она стимулирует интерес учеников к учебной деятельности через нетрадиционный подход к материалу, мотивируя детей не только к усвоению новой информации, но и к развитию творческих способностей через производство продуктов проекта. В ходе проектной деятельности учащиеся развивают определенные умения и компетенции:

1) мыслительные: понять проблему, даже в тех ситуациях, когда для ее решения недостаточно информации, ответить «Что нужно для ответа на этот вопрос?»;

2) проектные: самостоятельно выдвигать идеи, применять знания из разных дисциплин, без помощи других находить то, чего не хватает в информационном пространстве, разрабатывать различные решения проблем и выявлять причинно – следственные связи;

3) работа в команде: взаимодействовать с любой стороной; умение помогать друг другу в группе для решения общих проблем; выделять и исправлять ошибки в работе других членов группы;

4) коммуникативные: разговаривать, дискутировать, задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения и выбирать компромиссные решения;

5) презентационные: умело вести монолог и диалог, умение принимать решения в ходе презентации, умение отвечать на незапланированные вопросы.

Резюмируя все сказанное выше, можно сделать вывод, что проектная работа положительно влияет на развитие ребенка. Учащиеся приобретают новые знания, а также опыт совместной деятельности со сверстниками и старшими, борются со страхом высказывания своей точки зрения и страхом публичных выступлений при достижении цели каждого этапа проекта. Благодаря проектной деятельности процесс приобретения знаний происходит без давления сверху и приобретает индивидуальный смысл [1]. Помимо этого, проектная работа часто носит междисциплинарный характер, потому что она позволяет стирать границы между школьными предметами и приближать примене-

ние школьных знаний к текущим реальным ситуациям, использовать знания в различных сочетаниях [2].

Проектная деятельность отражена в учебно-методических комплексах начальной школы. Рассмотрим некоторые из них. В УМК «Планета знаний» проектное обучение введено во все учебники с первого по четвертый класс. Детям предлагают тему проекта и некие памятки для организации работы. Организация работы направлена на развитие способности детей добывать информацию, которая необходима, формировать соответствующие знания и самостоятельно грамотно применять эти данные. В учебной литературе этого УМК существует множество видов проектов, как творческих, так и учебных. Тематика проектов отражает как классную, так и внеклассную деятельность. Особенность УМК «Планета знаний» заключается в том, что дети, только пришедшие в школу и получившие свой первый учебник, уже впитывают опыт проектной деятельности. Например, после того, как учащиеся закончили изучение алфавита, у них есть возможность попробовать свои силы в простых творческих заданиях: «Пальчиковая азбука», «Азбука фруктов», «Буквы – актеры театра» и др.

Система развивающего обучения Л.В Занкова является примером реализации программы проектной работы, которая в полной мере способна раскрыть деятельность младших школьников. Тип развивающего обучения рассматривается как проектное обучение, создающее условия для создания и осмысления блока новой учебной информации [3]. В одном из базовых УМК «Школа России» проектная деятельность поэтапно реализуется в каждом классе. Основное внимание уделяется развитию ключевых компетенций: информационной, проектной, оценочной, коммуникационной. Некоторые УМК выносят проекты в отдельные разделы, давая учащимся заранее ознакомиться с темами работ, в других – ученик получает задание только на уроке. Таким образом, к концу начальной школы ученик должен обладать практико-ориентированными знаниями, необходимыми для успешной интеграции в социум и адаптации в нём. Намеренно выстроенная познавательная и созидательная работа учащихся, обладающая формой научной работы – это проектная деятельность. Именно она характеризуется целеустремленностью, самоанализом и объективностью. Познавательная мотивация, исследовательские умения считаются новейшими для учащихся начальных классов.

Учитель считается инициатором интересных начинаний, однако при этом никак не лишает учеников самостоятельности в исполнении

проектной работы, чтобы любой участник проекта имел возможность с гордостью отметить: «Я сделал это сам!».

В I классе проводится пропедевтическая деятельность. Аудиторная и самостоятельная работа могут включать задания, нацеленные на получение междисциплинарных умений. Например, исследование, сочетание, систематизация, синтез и сопоставление. Этого возможно достичь за счет проблемно-ориентированных, эвристических и отчасти экспериментальных способов. Данную работу допускается осуществлять на уроках чтения и письма, математики и технологии, окружающего мира и изобразительного искусства.

Во II классе проводится подготовительная деятельность. Вопросами обогащения опыта второклассников станут: формирование умений постановки вопроса изучения, рассмотрения, сопоставления, подведения результатов и представления итогов; стимулирование инициативы, активности. Независимость, деятельность с различными источниками данных и ознакомление с определенными понятиями, терминологией и способами изучения – все это подготавливает учащихся к самостоятельному длительному изучению интересующей темы.

В III – IV классах многие дети уже понимают, какой предмет им интересен, или какой предмет усваивается проще, что дает возможность им самим выбирать проблему изучения. Все, что обязан сделать педагог, это направить их к верному выбору. Например, с помощью вопросов: Что тебя больше всего интересует? Что ты хочешь сделать в первую очередь? Что ты чаще всего делаешь в свободное время? По каким предметам у тебя неплохие баллы? О чем бы вы хотели узнать больше? Чем и кем вы могли бы гордиться?

Умение видеть проблемы формируется на протяжении продолжительного времени в самых разных типах работы, и все же можно выбрать специальную систему упражнений, что станет весьма полезным при решении трудной учебной задачи. Так, метод «мир чужими глазами»: позволяет ученикам продолжить истории от имени конкретного героя. Этот метод предназначен для проявления творчества, воображения и самовыражения. Аналогичные события можно создавать и применять, чтобы научить ребенка смотреть на одно и тот же событие или явление с разных точек зрения.

Бесспорным считается то обстоятельство, что в современной школе, помимо исключительно традиционного обучения, все более практикуются способы, приемы, позволяющие учащемуся самостоятельно приобретать новые интересные знания, информацию, по-новому осуществлять обработку данных. Проектная деятельность на уроках рус-

ского языка – это целенаправленная, независимая работа учащихся, исполняемая под гибким руководством педагога, направленная на решение творческой, исследовательской, лично или социально значимой проблемы и на достижение конкретного результата в виде материального продукта. Учителя часто встречаются с такими трудностями, как ограниченный круг интересов учащихся, отсутствие аналитических навыков, незаинтересованность в учебном процессе, поэтому интересная групповая работа дает детям возможность понять глубже тему, приобрести новые знания. Учитель должен наблюдать за работой учеников, но он не должен давать учащимся уже готовые знания. Педагог лишь аккуратно направляет мысли учащихся в нужное русло, однако если учащиеся высказывают собственное мнение, отклоняющееся от мнения учителя и даже заведомо неправильные с его стороны выводы, то учитель не навязывает свое мнение детям. Суть метода проектов заключается в том, что ученики должны сами прийти к собственным выводам о том, обоснованы ли их предположения или нет, и обязательно подкрепить свою точку зрения аргументами, доказательствами, фактами [4]. Создание проблемно-мотивирующей среды в классе может иметь различные формы: беседа, самостоятельная работа, консультирование, практическая работа, лабораторная работа, групповая работа.

Каким может быть содержание изучения русского языка? Языковые изменения в русском языке происходят очень медленно, и у учащихся обычно складывается представление о нем как о нормированном явлении, зафиксированном в словарях и справочниках. Здесь можно создавать проекты, связанные с историческими языковыми изменениями, с лексическими слоями, с лингвистическим анализом. Другими примерами проектов по языку и литературе могут служить всевозможные конкурсы, викторины, участие в мероприятиях, связанных с какими-либо событиями учебного заведения, города, подготовки творческих вечеров, концертов, выставок, литературных гостиных, турниров, линеек. Ребята с удовольствием пробуют себя творчески [5]. Формируя проектную активность, мы обучаем ребенка ставить цели к заданиям, упражнениям: С какой целью я выполняю данное упражнение? Для чего это необходимо выполнять? Определять конечный результат, уметь формулировать его устно.

Таким образом, современное обучение русскому языку должно быть поучительным, развивающим, интересным и подчеркивать познавательную практическую, ценность обучения, поэтому следует

применять современные преподавательские технологии при решении задач обучения и преподавания родного языка.

Литература

1. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
2. Сабирова Д. Т. Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. 2015. № 2.1 (82.1). С. 28-30.
3. Волков Б.С. Младший школьник: Как помочь ему учиться. М.: Академический Проект, 2014.
4. Соколова Ю.А. Учебный проект и возможности его реализации на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2018. № 3. С. 3-10.
5. Балина Т. И. Как можно применять метод проектов на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1189-1192.

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ И ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Семикина Е.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
elena.semikin@yandex.ru

Алексич Е.В.

Московский университет МВД Российской Федерации имени В.Я. Кикотя
e.aleksic@mail.ru

Аннотация. В статье поднимаются вопросы использования аутентичных материалов и разработки заданий к ним для изучения иностранного языка. Обсуждаются преимущества применения аутентичных иноязычных материалов в образовательном процессе. Представлена специфика технологии использования анимационного фильма как аутентичного материала. Обобщены технические возможности эксплуатации аутентичных видеоматериалов для совершенствования языковых навыков и развития коммуникативных умений.

Ключевые слова: аутентичность, материал, задание, английский язык, обучение, общение, видео

Английский язык является самым популярным иностранным языком для российских школьников, более того из года в год английский язык становится всё более востребованным и популярным, но, к сожалению, не всегда знания английского языка находятся на высоком

уровне. Исследования международного образовательного центра EF Education First показало, что России занимает 41-ю позицию по уровню владения английским языком и что при этом наблюдается тенденция к снижению качества обученности [1]. Это, на наш взгляд, во много связано с тем, что учителя не используют в достаточной мере интересные аутентичные материалы, а зачастую лишь следуют заранее разработанной программе, используя материалы определённого учебника.

Наука должна дать ответ на два общих вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?». Пожалуй, эти вопросы являются самыми распространёнными, и каждый педагог хотя бы раз задавался ими. При этом путь к ответу на эти вопросы лежит через другие, среди которых можно выделить такие: «Как протекает обучение?», «Какие ему свойственны закономерности?», «Кого учить?», «Для чего учить?» и «Где учить?». Однако неправильно было бы считать, что дидактика может дать практике окончательное и универсальное решение всех вопросов. Если с вопросом «Чему учить?», казалось бы, всё понятно: существует невероятное разнообразие пособий, справочников и уже готовых программ обучения, то с вопросом «Как учить» становится сложнее. Не каждая методика и разработка будет универсальна, не каждая будет пригодна и эффективна для всех.

В Большом словаре иностранных слов русского языка к слову «аутентичность» приводятся следующие значения: подлинность, соответствие подлинному, первоисточнику [2]. В образовании слово «аутентичность» может использоваться в паре с другими словами. Например, аутентичный материал, аутентичное задание, аутентичный текст и т. д. С образовательной точки зрения, задания бывают учебными и неучебными (аутентичными) [3]. Последние допускается изменять, сокращать, использовать выборочно по усмотрению учителя для решения определённой образовательной задачи, а также согласно интересам и желанию учеников.

Аутентичные материалы – это материалы, взятые из первоисточников, которые изначально не создавались для образовательных целей. Такие фрагменты более естественны, эмоционально наполнены, логичны и интересны. Существует огромное разнообразие таких материалов, особенно в век информационных технологий, когда, сидя дома, без труда и затрат мы можем найти любую информацию в смартфоне или компьютере.

К аутентичным материалам относят личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, реклама, карты, ярлыки,

графики и схемы, расписания, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты, также теле- и радио-программы.

Существует огромное количество преимуществ использования аутентичных материалов. Многие ученые и педагоги задавались вопросом выделения преимуществ и недостатков в использовании подобного рода материалов в образовательном процессе. На основе работ некоторых из них и личного опыта к преимуществам можно отнести следующее:

1. Аутентичные материалы помогают подготовить учащихся к «реальному» миру (задания в учебнике не всегда могут дать ученикам возможность понять реальность изучаемого языка, его носителей. Аутентичные материалы благодаря своей яркости становятся более интересными и доступными для ознакомления детей с самобытностью и своеобразием изучаемого языка, населением, его культурой и традициями. Дети могут окунуться в реальный мир, а не выполнять лишь шаблонные тестовые задания, которые не всегда могут быть практически применимыми).

2. Они направляют учащихся к языку, который им нужен для конкретного контекста (не все задания и упражнения учебника с рабочей тетрадью будут соответствовать интересам и потребностям детей. При работе с аутентичными материалами у педагога и учеников появляется возможность выбора – разговор в магазине, интервью с известным футболистом, кулинарный видеоблог, карта лондонского метро и пр. Именно при работе с наиболее интересными материалами ученики будут готовы для дальнейшего взаимодействия в данном языковом контексте, будут владеть достаточной лексикой и осведомлены в данной теме).

3. Они мотивируют учащихся к общению, потому что помогают сделать общение «реальным» (не все темы для монологических высказываний дети находят интересными. Разве может быть что-то лучше обсуждения интервью с любимой знаменитостью, обсуждения спорного поста в Интернете, где каждый может высказать свою позицию, а не отмалчиваться в стороне? Любой человек найдет более интересным обсуждение того, что ему нравится, с чем он согласен или, наоборот, не согласен, нежели готовое задание «по трафарету» в учебнике) [4].

4. Аутентичные материалы заставляют школьников почувствовать, что они изучают «настоящий» язык (безусловно, важны грамматика и теоретическая база, но именно аутентичные материалы дают нам понять, что язык реален, на нём пишут и говорят. Порой обучение

иностранному языку не выходит за пределы класса и учебника английского, а благодаря аутентичным материалам мы понимаем, что язык живой, реальный (на нём пишут посты в интернете, таблички, вывески, ведут передачи, интервью и т.д.).

5. Они удовлетворяют потребностям учащихся (как уже ранее было сказано, невозможно удовлетворить все потребности и создать идеальный учебник. Поэтому огромным преимуществом будет дополнение базовых материалами, наиболее понравившимися ученикам).

6. Их использование является эффективным способом обучения, что побуждает педагогов чаще прибегать к ним (любой учитель или преподаватель заинтересован в хороших результатах своих учеников. Существует ряд исследований, которые показали, что интересный материал, в том числе аутентичный, способствует лучшему запоминанию [5; и др.]. Достигается двойной положительный эффект: обучающиеся демонстрируют высокие достижения, а педагог испытывает удовлетворенность их результатами).

7. Они предоставляют достоверную информацию о культуре, формируют культурно-языковую компетенцию.

8. Аутентичные материалы помогают преодолеть разрыв между языком, преподаваемым в аудитории, и языком, используемым реальными людьми в реальных ситуациях реального мира [6].

9. Они способствуют поддержанию более творческого подхода к обучению (интересные материалы будут интересны обучающимся не только в аудитории, но и во внеаудиторном изучении иностранного языка. Некоторые из них на основе прослушанного и прочитанного захотят дать или взять интервью, написать личный блог, составить ментальную карту и др.).

10. Их использование улучшает речевые умения и языковые навыки (во время работы с ними задействованы все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо).

11. Аутентичные материалы информируют обучающихся о том, что происходит в мире, поэтому они имеют большую образовательную ценность (откуда как не из средств массовой информации мы узнаём самые свежие новости? Посты в интернете, статьи журнала, эфиры на радио и телевидении обладают большой познавательной ценностью и могут использоваться в образовательных целях).

12. Аутентичные материалы могут вызвать чувство патриотизма и уважения к культурным ценностям (например, использование материалов о выдающихся музыкантах, поэтах, о современных достижениях науки, о войнах-героях и т.д.).

К числу наиболее популярных у школьников и даже студентов аутентичных материалов относятся анимационные фильмы. Технология работы с анимационным фильмом как аутентичным материалом, используемым в изучении иностранного языка, предусматривает:

1) акцентирование внимания на уже пройденной лексике и грамматических конструкциях, фокусировку на их практическое употребление;

2) выбор коротких видеофрагментов;

3) работу в игровой форме, большее внимание обсуждению персонажа, его действий, внешности, черт характера;

4) проведение параллели с реальной жизнью, попытку поставить себя на место персонажа;

5) комментирование и анализ каждого видеофрагмента, совместное обсуждение, ответы на вопросы и пр.

Для уровня А2-В1 и выше рекомендуется использование фильмов, интервью, дневников и пр. видеоматериалов. Они облагают большим количеством преимуществ и удобствами работы с ними, а именно:

– наличие нескольких звуковых дорожек и возможность быстрого и лёгкого переключения с одной на другую;

– возможность использования субтитров;

– быстрый доступ к любому фрагменту (возможность возвращения к сложному или понравившемуся моменту);

– ускорение и замедление темпа воспроизведения видеофрагмента (в зависимости от уровня владения языком обучающимися, степени их подготовленности, сложности видео) [7].

Идеальная модель работы включает в себя несколько моментов:

– повторное воспроизведение для обеспечения наилучшего понимания;

– трёхфазовую схему работы с материалом (до просмотра – введение в тему, во время просмотра – ответы на вопросы и перевод, после просмотра – выполнение проблемных, творческих и др. заданий). Во время просмотра обучающимся могут быть заданы вопросы с целью предположить и угадать, что будет дальше, что сделает персонаж, каков будет финал. Эффективным также будет составление конспекта с ключевыми словами, основными вехами видео-повествования. Впоследствии этот конспект можно использовать для составления переказа или написания рецензии [8];

– анализ, обобщение и комментирование;

– заметки и запоминание нового.

В заключение заметим, что ни один материал не может даваться просто так. Педагогу необходимо разумно и творчески подойти к составлению плана работы с каждым из них, подобрать соответствующие аутентичные задания, которые позволят обучающимся иметь дело с реальным языком.

Литература

1. EF English Proficiency Index. – URL: <https://www.ef.ru/epi/regions/europe/russia/>
2. Большой словарь иностранных слов: более 24 000 слов / сост. А.Ю. Москвин. М.: Центрполиграф, 2003. 815 с.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
4. Lansford L. Authentic materials in the classroom: The advantages // World of Better Learning: Cambridge English blog. 2014. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/16/authentic-materials-classroom-advantages/>
5. Брыксина И.Е., Поляков О.Г. Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // Язык и культура. 2020. № 49. С. 186-198. DOI: 10.17223/19996195/49/11
6. Al Azri R.H., Al-Rashdi M.H. The effect of using authentic materials in teaching // International Journal of Scientific & Technology Research. 2014. Vol. 3/10. P. 249-254.
7. Магомедова М.О., Полозова О.С. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку // Современная наука. 2011. № 3. С. 91-93.
8. Сысоев П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 9-18.

VIII. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В ФОРМИРОВАНИИ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Брыксина И.Е., Лопухов Д.П., Голыбина И.С.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

bryxina68@mail.ru

lopoukhov2000@mail.ru

irenegolybina@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена важность изучения невербального общения в английском, французском и китайском языках, а также его роль в образовании успешной межкультурной коммуникации. Обнаружено, что на одинаковые действия, жесты и мимику различные культуры могут реагировать по-разному в связи с особенностями менталитетов стран.

Ключевые слова: невербальное общение, иностранные языки, межкультурная коммуникация, английский, французский, китайский

Люди являются существами социальными, именно поэтому мы ежедневно сталкиваемся с ситуациями общения, в которых необходимо обращать внимание не только на посыл изречения, переданный определённой лексикой в речи собеседника, но и на телодвижения, голос, позу и так далее. Другими словами, эффективность коммуникации определяется не только тем, насколько коммуникантам понятны слова или другие элементы вербальной коммуникации, но также существенную часть занимает невербальная коммуникация, то есть умение интерпретировать получаемую визуальную информацию. Именно поэтому для становления специалиста в области лингвистики необходимо изучать и подобные языковые концепты, которые играют огромную роль в межкультурном общении.

В ходе исследования рассматриваются культуры различных народов, Азиатской, Европейской и Американской, что, в свою очередь, и

приводит к значительным отличиям в понимании жестов или голоса собеседника.

Прежде всего, стоит отметить, что французская и китайская культура являются высоконтекстными, в них многое определяется неязыковыми факторами, например, социальным статусом, возрастом, внешним видом, иерархией. В таком общении важную роль играет скрытая информация, выраженная намёками, и лишь малая часть смысла высказывания содержится в словах, то есть вербальных компонентах коммуникации. В то время как английскую культуру Э. Холл определяет как низкоконтекстную, в которой сообщение проговаривается полностью, мысли выражаются прямо и довольно многословно.

Более того, французский язык содержит значительную долю омофонов, слов, одинаковых по произношению, что часто может приводить к недопониманию со стороны человека, изучающего этот язык, как иностранный. Существуют даже случаи, когда такие слова приобретают нецензурный характер. Сами носители уже привыкли к такой особенности, поэтому, они отталкиваются от ситуации общения, будь то определённая локация или интонация собеседника. Например, если человек находится в магазине и интересуется у продавца, является ли этот фрукт спелым, он употребит слово «mûr», которое произносится как «mur», переводимое как «стена». Другим примером может послужить слово «фильтр», которое звучит как «philtre»- приворотное зелье.

Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин определяют невербальное коммуникативное поведение как «совокупность норм и традиций, регламентирующих требования к используемым в процессе общения невербальным сигналам (жестам, мимике, взгляду, позам, движению, физическому контакту в ходе общения, сигналам дистанции, выбору места общения, расположению относительно собеседника и др.), нормы и традиции использования произвольно выражаемых симптомов состояний и отношения к собеседнику, а также совокупность коммуникативно значимых социальных символов, характерных для данного социума» [1, с. 146].

В основу невербальной семиотики входит паралингвистика и кинесика, но также и ряд других наук, например, сенсорика (окулесика, аускультация, гаптика, гастика, ольфакция), такесика, проксемика, хроносемика и системология [1, 2].

Кинесика – это наука о жестах и телодвижениях, используемых во время коммуникации как выразительных средств. Рассмотрим различие культур на фоне ситуации в ресторане. В США принято подзывать официанта, плавно подняв указательный палец руки вверх и сказав

«waiter» или «excuseme»), в странах Европы, в том числе и Франции, слегка постукивают ложкой по стакану, а в Китае и странах Ближнего Востока хлопают в ладоши [3, с. 157].

Окулесика, наука о движении или контакте глаз при общении, определяет различие культур изучаемых стран. Так, англичане фокусируют глаза и даже не кивают головой, вместо этого что-то бормоча, давая понять, что слышат вас. Взгляд американца, наоборот, может постоянно перескакивать с глаза на глаз, либо быть отведённым в сторону. Азиатские женщины в большинстве случаев не смотрят в глаза мужчинам, особенно незнакомым или своим начальникам, так как это может расцениваться как неуважение или дерзость [3, с. 166].

Говоря о мимике, стоит сказать, что этикетные нормы различных культур могут воспринимать одно и то же действие по-разному. Так, для американцев улыбка имеет свою градацию, а именно формальная, коммерческая и искренняя. У представителей этой культуры принято улыбаться широко, показав зубы, так как это демонстрирует стойкость и успех человека. Англичане привыкли сдерживать свои эмоции, поэтому они улыбаются мало. В китайской же культуре улыбка менее широкая, выражающаяся, как правило, растяжением уголков губ [3, с. 159]. Широкая улыбка у восточных народов ассоциируется с опасностью и агрессией. Для французов улыбка – знак галантности, это то, что их отличает от других представителей наций, поскольку они имеют репутацию веселых и жизнерадостных людей [4, с. 10].

Таким образом, для достижения эффективной коммуникации с представителями различных лингвокультур следует знать не только язык, набор грамматических и лексических правил, но и этикет разных стран, в особенности способы невербальной коммуникации. Нельзя недооценивать важность невербальной коммуникации, поскольку многие жесты и движения происходят на интуитивном уровне. Ведь знание специфики культур стран изучаемого языка помогает в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. 208 с.
2. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. М.: Альфа М.: ИНФРА-М, 2013. 288 с.
4. Брыксина И.Е., Сафошина З.М. Изучение феномена улыбки в русской, французской и американской лингвокультурах как аспект межкультур-

РОЛЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННО- ЭТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Ерохина А.Д.

Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Тамбов»

alina_pikoko@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности дополнительного образования в системе высшего образования. Рассмотрена воспитательная функция, осуществляемая педагогом в процессе дополнительного образования студентов в вузе. Выявлены критерии воспитанности обучающихся. Проанализирована роль педагога дополнительного образования в развитии нравственных качеств и формировании этического поведения студентов.

Ключевые слова: дополнительное образование, педагог дополнительного образования, воспитательная функция, студент, критерии воспитанности, нравственно-этическое развитие

В системе современного высшего образования дополнительное образование наиболее полно способствует реализации права человека на свободный самостоятельный выбор определённого вида деятельности. Именно педагог дополнительного образования способен помочь студенту в самоопределении. Дадим определению термину «дополнительное образование», обратившись к работе С. М. Вишнякова: «Дополнительное образование – образование, цели и содержание которого не предусмотрены обязательной программой образовательного учреждения, однако имеют важное значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам; оно осуществляется, как правило, после изучения основных образовательных программ» [1].

Современная система высшего профессионального образования предполагает развитую систему дополнительного образования. Над этим размышляет Л. Агасян: «Особенностью текущего периода развития высшего образования является то, что высшие учебные заведения вынуждены, исходя из интересов своего развития, поддерживать и реализовывать программы дополнительного образования. Во многих

вузах созданы специальные подразделения (центры, институты, факультеты), которые целенаправленно занимаются дополнительным профессиональным образованием» [2].

Дополнительное образование в вузе выполняет ряд задач: трансляция культурных ценностей, социально-культурное и экономическое развитие, развитие индивидуальности студента, конструирование будущего, выбор профессиональной траектории, формирование умения проектировать собственную образовательную программу. Рассмотрим более подробно воспитательные функции дополнительного образования в системе высшего образования. Л.В. Степанова и Т.И. Васильева, размышляя над данной темой, отмечают, что дополнительное образование способствует «формированию личностной зрелости студентов <...>. Обеспечению успешной социализации обучающихся <...>. Формированию нравственного мировоззрения и этического поведения, а также социально-значимого целеполагания молодежи – рассмотрения своей персональной социально-профессиональной карьеры в контексте деятельности, направленной на социально-культурное развитие своей страны, обеспечение высокого уровня качества жизни в стране, усиление обороноспособности и международного престижа России» [3].

В рамках данной статьи мы рассмотрим последнюю из перечисленных функций, реализуемых педагогом дополнительного образования в процессе развития студентов в системе высшего образования, – воспитательную. Размышляя над воспитательной функцией дополнительного образования в условиях высшего образования, Л.В. Степанова и Р.И. Егорова выделяют следующие критерии воспитанности: ответственность, самостоятельность, воля, самосовершенствование, коммуникабельность, активность, творчество, инициативность, оптимистичность [4]. Нравственное развитие предполагает наличие определённых качеств у человека, таких как добронравие, справедливость, благородство, порядочность, милосердие.

Безусловно, данные ценностные ориентиры формируются ещё на этапе получения общего образования, однако, на наш взгляд, на данном этапе предпочтение отдаётся всё-таки получению предметных навыков и умений. В процессе же получения высшего образования студент оказывается в несколько иной ситуации, от него требуется большая самостоятельность в принятии решений, ответственность за свои поступки. На данном этапе развития молодому человеку требуется педагогическое сопровождение, осуществление которого может реализоваться полноценно благодаря педагогу дополнительного образования.

Данный процесс предполагает не столько наставничество, сколько сотрудничество, взаимодействие, целью которого является самостоятельный поиск решения жизненных задач, определение траектории дальнейшего жизненного пути. Педагог дополнительного образования, оказывающий профессиональное сопровождение молодого человека, в данной ситуации должен способствовать осуществлению познания студентом собственного внутреннего мира, через который молодой человек впоследствии сможет понять окружающий мир и реализовать свой потенциал через социальную активность.

Не менее важным на этапе получения высшего образования является и формирование норм этического поведения. На этапе перехода от одной образовательной среды к другой, от школьной – к студенческой, молодой человек может испытывать определённый дискомфорт, связанный с изменениями социальной среды. К студенту, как правило, предъявляются более серьёзные требования, нежели к ученику средней школы, он попадает в новую среду, правила поведения в которой отличаются от привычной. Студент может испытывать трудности в общении не только со сверстниками, но и с преподавателями, поскольку этика общения отличается от привычной школьной среды [5]. Нередко у студента возникают трудности в обращении к преподавателю с просьбой, в понимании процесса взаимодействия между преподавателем и студентом. Особую трудность представляет невербальное общение, предполагающее выбор определённого стиля речи, делового обращения.

В этой связи у студента могут возникать трудности в общении с преподавателем, а в дальнейшем и коммуникативные барьеры, что может значительно повлиять на профессиональное взаимодействие между студентом и преподавателем. Именно педагог дополнительного образования может способствовать предотвращению подобных ситуаций и дать первоначальное понятие об особенностях поведения в новой социальной среде. В процессе общения между студентом и педагогом дополнительного образования у студента могут формироваться такие качества, как коммуникабельность, вежливость.

Таким образом, роль педагога дополнительного образования в вузе невозможно переоценить. Помимо социально-культурного, эстетического развития, педагог дополнительного образования выполняет одну из приоритетных функций современного российского образования – воспитательную. В частности, благодаря воспитанности, сформировавшимся нравственным ценностям и пониманию этики поведе-

ния будущий специалист в профессиональной деятельности сможет полноценно реализовать свой внутренний потенциал.

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО. 1999. 367 с.
2. Агасадян Л.Э. Особенности профессиональной позиции преподавателя системы дополнительного профессионального образования вуза // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2014. Вып. 1 (32). С. 9-14.
3. Степанова Л.В., Васильева Т.И. Роль дополнительного образования в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 43. С. 341-344.
4. Степанова Л.В., Егорова Р.И. Педагогическое сопровождение развития учащейся молодёжи в системе дополнительного образования // Преподаватель XXI век. 2012. № 4-1. С. 48-51.
5. Шаршов И.А., Королева А.В., Прокудин Ю.П. Проблемные аспекты личностно-профессиональной адаптации студентов вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 182. С. 7-13.

ФОРМИРУЯ БУДУЩЕЕ: ВАЖНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Звягина Е.А.

Детский сад № 71 "Незабудка", г. Тамбов

Katerinka32808@gmail.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности воспитательной функции преподавателя вуза в контексте его профессиональной деятельности. Обоснована необходимость реализации воспитательных элементов в рамках личностно-ориентированного подхода к студентам. Обозначены организационно-педагогические условия, обеспечивающие качество уровня профессионального воспитания студентов.

Ключевые слова: воспитание, личностно-ориентированный подход, профессиональная деятельность, преподаватель вуза.

Масштабные изменения, которое претерпевает российское высшее образование, выдвигают на передний план воспитательную деятельность, нацеливают на переосмысление воспитательной системы и методики её реализации в университете. Обучение и воспитание ста-

новятся личностно-ориентированными, где основу составляет диалог субъектов образования. Эффективно выстроенная система взаимодействия между преподавателем и студентом положительно влияет на качество усвоения материала учащимся и обеспечивает его продуктивную самореализацию.

Деятельность преподавателя вуза выступает ключевым фактором, развивающим в студентах как профессиональные компетенции и навыки, так и этические ценности в рамках современного мировоззрения. Очевидно, что реализация воспитательной деятельности по личностно-ориентированному подходу выдвигает ряд проблем, некоторые из которых обозначила А.А. Колчина в исследовании: «содержание и организация воспитания часто не соответствуют возрастным потребностям и интересам студентов, вузовские формы воспитания не достаточны для решения задач развития социальных компетенций будущего специалиста» [1, с. 201]. Социальное исследование также выявило низкий уровень профессионального воспитания среди преподавателей вуза: только 48% указанных владеют методиками организации диалога, дискуссии, спора, игры и проектной деятельности. Еще меньший процент (32%) владеет навыками создания образовательной ситуации.

Приведенные утверждения свидетельствуют о том, что преподаватели старшего поколения в большинстве случаев не успевают подстраиваться под изменения ценностных ориентиров молодежи и не могут обеспечить ей должного развития и саморазвития личности. В современном образовательном пространстве устоявшиеся методики воспитания утратили актуальность и требуют доработки в связи с быстро развивающейся действительностью и изменением студенческого поколения.

Традиционные профессиональные компетенции педагога высшего учебного заведения включают в себя: чувство ответственности, эрудированность, выраженную социальную активность, высокую адаптируемость психических процессов и готовность к нравственно-эстетической деятельности. Стремление к совершенствованию как показатель психологически развитой личности способствует постоянно профессиональному росту преподавателя и эффективности его воспитательного процесса.

В своей работе, помимо предметной специализации, преподавателю необходимо обращать повышенное внимание на грамотное построение воспитательного процесса, основывая его на ценностях и потребностях современных студентов. Собственные идеалы и интересы педагога должны стать отправной точкой в построении со студен-

тами грамотного и доверительного диалога, где учитываются личностные характеристики каждого субъекта: «преподавателю следует направлять студента на его личное самосовершенствование, развитие у него навыков самообразования и самоадаптации к меняющимся условиям, т.е. индивидуализировать образовательные траектории каждого обучающегося» [3, с. 83].

Воспитание в вузе на сегодняшний день является важнейшим способом интеграции молодого человека в общество благодаря целенаправленной профессиональной социализации. В ходе постоянного сотрудничества преподаватель может стать для студентов примером подражания, мотивируя их заниматься научной карьерой или искать новые пути совершенствования в избранной специализации.

Целая система условий влияет на успешность профессиональной социализации в университете. Педагог в ходе воспитательной деятельности должен не только представлять, но и владеть теми профессиональными и гражданскими качествами, которые развивает в студентах. Данной позиции придерживается М.В. Борисова: «Преподаватели высших учебных заведений должны осуществлять подготовку сознательной национальной интеллигенции, способствовать обновлению и обогащению интеллектуального генофонда нации..., который обеспечит высокую эффективность деятельности будущих специалистов в любой сфере» [2, с. 243].

Стоит отметить, что воспитательная деятельность преподавателя вуза – это постоянное вмешательство в меняющийся и противоречивый внутренний мир студента. Умение управлять конфликтами и находить компромиссные решения проблем – неотъемлемые навыки педагога, которые приобретаются благодаря наблюдению, постоянному анализу и правильным выводам.

Личностно-ориентированное обучение подразумевает обеспечение такого развития личности студента, какое соответствует его индивидуальным особенностям в сфере познания. Воспитание должно преподноситься не в виде полярных суждений, где единственно верным выступает суждение преподавателя, а в виде педагогической помощи в форме руководства с оказанием поддержки и сопровождения. Обучаемый при таком подходе признается партнером в образовательно-воспитательном процессе.

Организация профессиональной деятельности преподавателя в рамках аудитории и за её пределами, где воспитание является неотъемлемой частью, влияет на качество подготовки специалистов, выпускаемых вузом. Особенно важно осмысление педагогической миссии

самим преподавателем, так как воспитание строится не только на целостности и комплексности нравственных мероприятий, на осуществлении кураторских обязанностей, но и основывается на собственном примере. Как полагает М.В. Борисова, «важным условием успешного воспитания студента является личность самого педагога, его общая и педагогическая культура. Только преподаватель как полноценно сформировавшаяся личность может влиять на развитие и определение личности студента» [2, с. 244]. Педагог, готовый к постоянному самосовершенствованию и критическому анализу своей работы, не ограничит деятельность только образовательными задачами, а сможет органично объединить их с воспитательным процессом, вовлекая студентов новыми интересными методиками.

Таким образом, в современном мире актуальность приобретает личностно-ориентированное профессиональное обучение. Целью такого педагогического процесса является создание благоприятных образовательных условий в стенах вуза, содействие в личностном развитии студентов, формирование их нравственных ориентиров [4]. Необходимо отметить, что данный подход имеет минусы, связанные с человеческим фактором и трудностью организации в виду большого количества обучающихся на одного преподавателя. Однако постепенное применение и введение в практику воспитательных и психологических методик способно планомерно улучшить внешние и внутренние условия для реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании будущих специалистов. Эффективность воспитательного процесса проявится тогда, когда педагог станет более внимательно относиться к своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Колчина А.А. Организация воспитательной деятельности в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 190 с.
2. Борисова М.В. Воспитание как обязательный компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. С. 242-246.
3. Казакова А.Ф. Формирование патриотизма и гражданственности обучающихся профессиональных образовательных организаций в условиях цифровизации // Военная история России: проблемы, поиски, решения: в 3-х ч. Ч.3. Волгоград: ВолГУ, 2020.
4. Шаршов И.А., Макарова Л.Н., Борзых И.Н. Самоуправление в системе воспитания. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. 191 с.

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ивченко М.И.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
ivchenko.maksim@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается влияние повышения вовлеченности студентов на занятиях иностранного языка на показатели академической успеваемости студентов. Рассматривается поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность студентов, а также ее результативность в отношении изучения иностранных языков в условиях высшей школы.

Ключевые слова: вовлеченность, мотивация, студент, иностранный язык, академическая успеваемость

Вопрос повышения мотивации студентов к приобретению новых знаний является одним из ключевых в современном образовании, в особенности в изменяющихся условиях, когда обучающиеся все менее склонны следовать правилам и требованиям, устанавливаемых преподавателем. Современная культура также приносит свой вклад в снижение мотивации студентов к обучению, в результате чего они стремятся получить наивысшую оценку, прикладывая при этом как можно меньше усилий [1, 2]. Наблюдаемая тенденция идет в разрез с современными требованиями к уровню образования студентов, в частности с тем, что обучающиеся должны быть максимально гибкими в приобретаемых знаниях, обладать развитым критическим мышлением, а также способностью работать с большими объемами информации и правильно их интерпретировать.

Таким образом, в вопросе обучения иностранным языкам важно создать такие условия, в рамках которых присутствует определенный набор требований и ожиданий преподавателя от результативности обучения студентов, равно как и развития чувства ответственности студентов за их образование. В свою очередь, вовлеченность можно охарактеризовать как условия, при которых студент осознает важность собственного участия в образовательном процессе, приверженности осознанному получению нового знания [2].

Многие ученые рассматривают концепт вовлеченности как разно-сторонний, включающий такие блоки как поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченности. Поведенческая вовлеченность осно-

вывается на включенности студента в академическую работу в рамках занятий иностранного языка, активное участие во внеучебной деятельности, в особенности, если таковая имеет своей целью формирование социокультурной и языковой компетенций. Таким образом, поведенческая вовлеченность в процессе изучения иностранного языка в учебном заведении имеет следующие черты: студент следует нормам, устанавливаемые администрацией учебного заведения, а также преподавателем; отсутствие асоциального поведения, а также отсутствие пропуска занятий [3, 4]; студент прикладывает усилия и проявляет настойчивость в освоении концептов изучаемого иностранного языка, внимателен, активно задает вопросы по изучаемым темам на занятии, принимает участие в процессе коммуникации на занятиях иностранного языка, а также во внеучебной деятельности, способствующей формированию иноязычной компетенции.

В свою очередь, эмоциональная вовлеченность отражает эмоциональную реакцию студента на процесс взаимодействия с преподавателями иностранного языка, другими студентами, общее восприятие (положительное или негативное) процесса обучения, что в конечном итоге может оказывать существенное влияние на желание студентом выполнять академическую работу как непосредственно на занятиях иностранного языка, так и в условиях автономной работы за пределами учебного заведения. Эмоциональная вовлеченность важна в процессе обучения иностранным языкам и по той причине, что она определяет стремление студента к самостоятельной работе и использования на практике полученных знаний, их автоматизации. Эмоциональная вовлеченность во многом строится на основе «идентификации» студента с сообществом учебного заведения в целом, равно как и с академическим сообществом, в рамках которого осуществляется изучение иностранного языка. Идентификация возникает при условии наличия чувства принадлежности к сообществу, в рамках которого студент осознает свою важность в группе [5]. Следует отметить, что концепт вовлеченности следует рассматривать в совокупности, поскольку разные блоки вовлеченности проявляются и взаимодействуют между собой на постоянной основе.

Когнитивная вовлеченность рассматривает включенность студента в процесс изучения, в рамках которого у него возникает желание не только добиться автоматизации применения полученных знаний, но и изучать дополнительный материал, не требуемый учебной программой на определенном этапе обучения. Помимо этого, когнитивная вовлеченность предполагает широкую автономию студента, в частности,

саморегуляцию и использования различных стратегий при изучении иностранного языка, а также предпочтение когнитивно-сложных задач [6; 7]. Соответственно, в рамках когнитивной вовлеченности при изучении иностранного языка мы можем обозначить, что студенты, для которых целью является процесс изучения иностранного языка и понимание лингвистического материала, а не получение высокой оценки, обладают внутренней мотивацией в изучении иностранного языка. В таких условиях студент способен сконцентрироваться на процессе понимания языкового материала, а также самостоятельно поддерживать внутреннюю мотивацию к достижению поставленной цели даже при условии возникновения существенных когнитивных сложностей [8].

При этом «вовлеченность» студента в рамках каждого из блоков может существенно отличаться в своем качестве, так в рамках поведенческой вовлеченности студент может просто следовать правилам, устанавливаемых образовательным учреждением и выполнять академическую работу, равно как и принимать участие или возглавлять какое-либо объединение студентов. Эмоциональная вовлеченность, как правило, характеризуется восприятием студентом себя в образовательном учреждении, осознании собственной важности для коллектива, идентификации с образовательным учреждением и академическим сообществом. Когнитивная вовлеченность может различаться от «зазубривания» лексики и грамматических правил до автономного углубленного изучения иностранного языка, стремления к пониманию сложных концептов [2].

Влияние всех компонентов вовлеченности на академические показатели успеваемости студента являются существенными. Так, была обнаружена связь между поведенческой вовлеченностью и академическими показателями студентов при выполнении контрольных тестирований [9]. В свою очередь, отсутствие интенции студентом следовать правилам и нормам, устанавливаемых образовательным учреждением и преподавателем, как правило, приводило к меньшим показателям академической успеваемости вне зависимости от возраста учащихся [4]. Помимо этого, уровень вовлеченности студента в изучение иностранного языка на первом году обучения в университете, в особенности в контексте поведенческой вовлеченности, во многом определяет дальнейший темп и результаты освоения образовательной программы, в том числе до конца освоения образовательной программы [10]. При этом ученые отмечают, что поведенческая вовлеченность не является существенным предиктором высоких показателей успеваемости в тех случаях, когда от студента требуется глубокая проработка и понима-

ние материала. В тоже самое время присутствует корреляция между совместным влиянием поведенческой и эмоциональной вовлеченности на академические показатели успеваемости. К. Фёлкл также отмечает, что идентификация с образовательным учреждением, являющаяся следствием наличия чувства принадлежности к сообществу, имело существенную корреляцию с академической успеваемостью студентов.

Формирование вовлеченности на занятиях иностранного языка базируется на следующих принципах: возможность выбора, наличие понятных и постоянных целей обучения, образовательный процесс основывается на работе с маленькими группами, формирование чувства ответственности студентов за образовательный процесс, наличие видов активности, где преподаватель напрямую работает совместно со студентами для достижения общей цели. Особое внимание следует уделить размеру групп, поскольку в маленьких группах отмечается повышенный уровень вовлеченности студентов на занятиях иностранного языка. Небольшой размер группы также способствует лучшей социализации студентов, а также повышенному спросу с их стороны на участие в внеучебной деятельности, связанной с иностранным языком. Повышение уровня вовлеченности студентов на занятиях иностранного языка в условиях работы в небольших группах объясняется тем, что в таких группах преподавателю проще создавать условия, в рамках которых внимание уделяется академическому сообществу, а значит, повышению уровня значимости каждого студента в образовательном процессе, а также индивидуализации его обучения. Такие академические сообщества выстраиваются на основе принципа общей ответственности, приверженности общим целям.

Таким образом, повышение уровня вовлеченности студентов на занятиях иностранного языка происходит за счет индивидуализации процесса обучения каждого студента с одной стороны, и установления общих целей перед учебной группой с другой. Результатом такого подхода становится повышение мотивации к изучению иностранного языка, в результате чего студент стремится к самостоятельному познанию более сложных языковых концептов и автоматизации применения полученных знаний.

Литература

1. Alexander K.L., Entwisle D.R., Dauber S.L. First - Grade Classroom Behavior: Its Short - and Long - Term Consequences for School Performance // Child Dev. 1993. Vol. 64, № 3. P. 801-814.
2. Burkett E. Another planet: A year in the life of a suburban high school. New York: Harper Collins, 2002.

3. Connell J.P., Wellborn J.G. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process // Minnesota Symposium on Child Psychology. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1991. Vol. 23.
4. Corno L., Mandinach E.B. The Role Of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation // Educ. Psychol. 1983. Vol. 18, № 2. P. 88-108.
5. Finn J.D. Students Engagement and Students at Risk. Washington DC, 1993.
6. Finn J.D. Withdrawing From School // Rev. Educ. Res. 1989. Vol. 59, № 2. P. 117-142.
7. Finn J.D., Rock D.A. Academic success among students at risk for school failure // J. Appl. Psychol. 1997. Vol. 82, № 2. P. 221-234.
8. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // Rev. Educ. Res. 2004. Vol. 74, № 1. P. 59-109.
9. Marks H.M. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years // Am. Educ. Res. J. 2000. Vol. 37, № 1. P. 153-184.
10. Newmann F.M. Higher-Order Thinking and Prospects for Classroom Thoughtfulness // Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. New York: Teachers College Press, 1992. P. 1-243.

ФОРМЫ ПОИСКОВО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

Кащеев Д.М.

Тамбовский государственный университет имени Г.П. Державина
daniil_kashev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности поисково-краеведческой деятельности как вида воспитательной деятельности. Подчеркивается субъект-объектный характер этого вида деятельности. Выявлено, что основными формами реализации поисково-краеведческой деятельности являются работа с информацией, музейная работа, выездные поисковые практики. Основным содержательным аспектом поисково-краеведческой деятельности является патриотическое воспитание.

Ключевые слова: поисково-краеведческая деятельность, патриотическое воспитание, поисковое движение

Воспитательная деятельность в образовательных организациях является частью государственной образовательной политики. Согласно закону об образовании в РФ, воспитательная деятельность направлена на личностное и социальное развитие обучающихся, формирова-

ние норм поведения, соответствующих интересам государства [1: ст.2.2]. Формирование у обучающихся патриотической позиции также отражает гуманистическую направленность образования [1: ст.3.1.1]. Однако воспитательная деятельность имеет свою специфику, которая выражается, в том числе, в организационных формах. В данной статье будут рассмотрены формы поисково-краеведческой деятельности, направленные на воспитание патриотической позиции на уровне основного и высшего образования.

Специфика воспитательной деятельности с психологической точки зрения заключается в том, что она подразумевает установление субъект-объектных отношений и носит избирательный характер. Объект обладает очевидными ценностными характеристиками, которые человек оценивает и выбирает сам для себя, устанавливая тем самым прочные ценностные связи с объектом, вырабатывая «личностные смыслы» [2]. Одним из видов ценностей являются патриотические ценности, которые формируют патриотическую позицию личности, если человек сознательно выбирает и присваивает их, считает их значимыми.

Субъект-объектная воспитательная деятельность включена в учебную и профессиональную деятельность, но, в отличие от них, нуждается в специальной организации со стороны преподавателя [2; 3]. Организационная трудность субъект-объектной воспитательной деятельности состоит в управлении ей, поэтому на первый план выходит вопрос мотивации субъекта, предоставление ему свободы выбора в сочетании с корректировкой его поведения. Одним из способов мотивации воспитательной деятельности является варьирование ее видов.

Поисково-краеведческая деятельность как вид воспитательной субъект-объектной деятельности способствует формированию патриотической позиции школьников и студентов, о чем свидетельствует многочисленный практический опыт. Она также оказывает положительное влияние на коллектив обучающихся, поскольку формирует корпоративную культуру вновь созданного студенческого сообщества [4; 5] и сплачивает уже сложившийся коллектив класса в школе. Часто поисковые группы носят смешанный характер и образуются на основе общности интересов и деятельности.

Объектом поиска чаще всего становятся неизвестные исторические факты, связанные с событиями в родном крае, «малой родине» [6], поскольку именно они получают наибольший эмоциональный отклик у школьников и студентов, тем самым формируя положительную мотивацию и новые патриотические ориентиры. Игнорирование исто-

рии родного края и страны также рассматривается в качестве одной из потенциальных угроз национальной безопасности.

Наиболее распространенными формами поисково-краеведческой деятельности являются:

- работа с архивными документами, включая поиск, систематизацию и презентацию новой информации;
- консультации с экспертами профессионального исторического сообщества;
- использование школьных и региональных музеев как методических центров краеведения;
- создание поисковых центров и отрядов при учебных заведениях;
- исторические реконструкции;
- личный контакт с участниками исторических событий;
- внеклассные мероприятия в виде викторин, выставок и т.д.;
- выездные экскурсии;
- выездные поисковые экспедиции [7; 8].

Формы поисково-краеведческой деятельности студентов вузов предусмотрены в рамках учебного плана путем включения новых, исторически-ориентированных гуманитарных дисциплин, обладающих высоким воспитательным потенциалом, а также использования регионального компонента в содержании существующих рабочих программ.

Педагоги-практики отмечают, что наибольший воспитательный эффект поисковой деятельности достигается при выполнении нескольких условий. Во-первых, искомая информация должна носить необычный характер. Например, поиск документов, раскрывающих древние городские легенды. Во-вторых, обучающиеся осознают, что результаты их поисковой деятельности имеют общественную пользу, практическое применение, вследствие чего они получают положительный эмоциональный отклик от других людей. Наиболее наглядно это проявляется в ходе поисковой деятельности по увековечиванию памяти героев Великой Отечественной войны, поиску пропавших членов семей, уходу за военными захоронениями. В-третьих, трудные условия поисковой деятельности, в том числе, физические нагрузки и погодные условия, являются стимулом к преодолению препятствий на пути к результату.

Отметим, что поисково-краеведческая деятельность по увековечиванию памяти героев Великой Отечественной войны в России организована в рамках общероссийского общественного движения «Поисковое движение России». Движение имеет свои органы управления, план работы и публикует результаты поисковой деятельности на сайте [9].

Движение включает все регионы РФ, в том числе Тамбовскую область, представленную региональным отделением и сводным поисковым отрядом Тамбовской области "Солдаты памяти". Основными формами поисково-краеведческой деятельности являются полевые экспедиции в свою область и другие регионы России, поиск и захоронение останков героев войны и составление всероссийской Книги памяти, а также проведение воспитательных мероприятий в образовательных учреждениях. Движение было создано в 2013 г., и за 10 лет работы волонтерами было перезахоронено более двухсот тысяч останков солдат и выявлен десятки тысяч имен пропавших без вести.

Отряд «Солдаты памяти» является сводным, он осуществляет поисковую деятельность не только в районах Тамбовской области. В плане отряда на 2023 г. указаны места экспедиций в Ленинградской, Орловской, Новгородской, Воронежской, Ростовской, Калужской, Сахалинской, Тверской областях, Краснодарском крае и Республике Крым [9]. Целью поиска является установление имен летчиков, погибших на полях сражений. Основной формой работы является полевая выездная экспедиция с использованием специального транспорта и оборудования. Результаты поиска находятся в общественном доступе и используются в воспитательной работе школьников.

Подводя итог сказанному, отметим, что поисково-краеведческая деятельность школьников и студентов является видом субъектно-объектной воспитательной деятельности, требующим особых организационных форм, в том числе работы с информацией, музейной работы и выездных поисковых практик. Основным содержательным аспектом поисково-краеведческой деятельности является патриотическое воспитание, в частности, воспитание на примере героического подвига воинов Великой Отечественной войны.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017).
2. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 576 с.
3. Жметко О.А. Ценностно-ориентационная деятельность ученика // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2006. № 47. С. 92-94.
4. Буканова Р.Г., Уразова А.И., Иликеева Ю.А., Шаяхметова И.З. Краеведение в вузе как средство воспитания патриотизма студентов // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19. №10. С. 380-382.
5. Юрченкова Н.Г. Поисково-краеведческая деятельность в формировании ценностных ориентаций молодежи // XI Державинские чтения в Республи-

ке Мордовия. Саранск: Общество с ограниченной ответственностью "ЮрЭкс-Практик", 2015. С. 281-284.

6. Юдина Т.Г. Воспитание патриотизма через поисково-краеведческую деятельность // IX сахалинские рождественские образовательные чтения "Большая победа: наследие и наследники". Южно-Сахалинск: Институт развития образования Сахалинской области, 2020. С. 34-36.

7. Лабыгина А.В. Краеведческо-поисковая деятельность как основа воспитания гражданственности // Власть. 2012. №9. С. 91-93.

8. Николаева Е.И., Хорева И.В. Опыт социального партнерства "школа – музей – архив" в организации поисково-краеведческой деятельности обучающихся // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога / под ред. А.С. Обухова. М.: МГПУ, 2012. С. 134-137.

9. Поисковое движение России // URL: <https://rf-poisk.ru/page/230/> (дата обращения 05.10.2023).

К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Просолупова Н.А.

Курский государственный университет
natpros77@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются проблемы и противоречия в формировании важных для выпускника вуза исследовательских компетенций, креативности, коммуникабельности, критического мышления. Анализируются основные тенденции трансформации высшего образования и пути повышения эффективности подготовки выпускника-исследователя профессиональной сферы с позиций воспитания личности обучаемого.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, исследовательские умения, исследовательская позиция, студент

Последнее десятилетие имеет ряд общеизвестных особенностей, которые диктуют неизбежную трансформацию высшего образования и порождают новые тренды. Во-первых, непрерывно растущие в геометрической прогрессии объемы информации привели к изменению государственных образовательных стандартов всех ступеней и необходимости пересмотра содержания профессионального образования. Появились новые учебные дисциплины, отвечающие запросам работодателя и требованиям современности, например, «Основы кибербезопас-

ности», «Основы искусственного интеллекта» и другие (как правило, в ущерб фундаментальным дисциплинам), но остались опасения, связанные с тем, что к окончанию вуза приобретённые навыки потеряют актуальность.

В связи с этим всё чаще выдвигается идея непрерывного образования на протяжении всей трудовой деятельности, и возникает ещё одна задача высшего образования – подготовка выпускника, способного к самостоятельному освоению новых методов решения традиционных задач, способного к быстрой адаптации к новым условиям труда и к генерированию оригинальных идей в решении творческих профессиональных задач.

Также стремительное развитие цифровых технологий породило создание виртуальных экспресс-курсов, позволяющих быстро осваивать необходимые умения и навыки с относительно небольшими материальными затратами. Это закономерно, очевидно, спрос рождает предложение: вызов динамично развивающейся социально-экономической среды приводит к усилению конкуренции на рынке труда, в свою очередь под целевую аудиторию подстраиваются различные образовательные онлайн-платформы.

Вторым явлением можно выделить междисциплинарную научно-исследовательскую деятельность студентов, которая носит всё более весомый характер. Для этой работы так же требуются сформированные исследовательские умения, аналитическое мышление, собственная рефлексивно-исследовательская позиция. В результате возникают междисциплинарные курсы и программы, нацеленные на подготовку будущего специалиста к экспертной, научно-исследовательской деятельности в профессиональной и смежных сферах. Но пренебрежение фундаментальным знанием в пользу прикладного и практико-ориентированного даёт лишь поверхностное представление о предмете исследования, не позволяет личности исследователя в полной мере сформировать субъектное отношение к нему [1].

И третьим направлением трансформации высшего образования является персонификация, в связи с чем усиливается роль самостоятельной работы студентов, а также активно поощряется его участие в различных исследовательских проектах. Студент становится субъектом индивидуальной образовательной траектории профессионально-личностного развития и определяет область своих исследовательских интересов.

Проанализируем основные проблемы, связанные с исследовательской деятельностью студентов.

Научно-исследовательская работа студентов подразделяется на учебно-исследовательскую деятельность (выполнение творческих заданий, решение исследовательской задачи в рамках учебной дисциплины, подготовка курсовых и выпускных квалификационных работ) и научно-исследовательскую работу, которая выполняется по личной инициативе и имеет результат в виде публикации, участия в конкурсе, доклада на студенческой научно-практической конференции.

В рамках отдельной учебной дисциплины с учётом дефицита аудиторной нагрузки преподавателю вряд ли удастся разобрать много творческих задач и профессионально-исследовательских ситуаций так, чтобы при этом прошло продуктивное обсуждение способа решения и рефлексия. Тем не менее, для формирования готовности к исследовательской деятельности необходимо уже на первых этапах обучения ставить перед студентами задачи, требующие анализа и интерпретации материала. Кроме того, желательно найти время для заданий, допускающих не единственный способ решения. Ценным будет организовать обсуждение рациональности разобранных методов и оценить достаточность теоретического обоснования. На результативность учебно-исследовательской деятельности, как правило, указывает наличие исследовательской инициативы обучаемого, выдвигаемой им за рамками учебного процесса. Проблема в том, что одинаково активными не могут быть все студенты, и даже при участии в коллективном обсуждении проблемы студент может демонстрировать лишь внешнюю заинтересованность.

Во внеучебной научно-исследовательской деятельности преподавателю высшей школы ещё сложнее осуществлять руководство, реальнее выполнять эту работу с коллегами в крупном междисциплинарном проекте. В этом аспекте преподавателю необходимо выявить студентов, склонных к научному творчеству, дать ключевые направления и обозначить этапы исследовательской работы по выбранной теме. Большую поддержку в приобщении таких студентов к научно-исследовательской деятельности оказывают различные научные кружки и студенческие научные сообщества. Важно также учитывать, насколько обучаемый будет активен на каждом этапе исследовательской деятельности (ориентировка, постановка проблемы, определение средств исследования, планирование, сбор эмпирических данных, анализ материала, интерпретация результатов, рефлексия), настолько быстро исследовательская активность преобразуется в исследовательскую позицию [2].

Под исследовательской позицией мы понимаем такую позицию, которая побуждает личность изучать проблемы на основе выделенных противоречий, позицию, порождающую потребность пройти все этапы исследования, осознавая личный вклад в полученные результаты [3].

Однако в многосложной процедуре организации исследовательской деятельности не всегда и далеко не у всех её участников развивается исследовательская позиция. Как указывает А.С. Обухов, освоение определённых алгоритмов действий и сложных закономерностей не всегда будет способствовать формированию научного мировоззрения, актуализации исследовательской позиции по отношению к предмету исследования, коллективу и самому себе [4]. Важную роль играет воспитание ценностного отношения к теоретической сущности предмета исследования и к методам научного познания, знакомство с которыми происходит гораздо раньше подготовки курсовых проектов и участия в студенческих конференциях.

В последние годы преподаватели вузов непрерывно модернизируют рабочие программы дисциплин, включают ссылки на образовательные платформы с массовыми открытыми онлайн-курсами, работают с источниками электронных библиотечных систем (ЭБС), на которые подписан вуз. Но всё равно имеет место печальный факт, что учебной и методической литературе студенты предпочитают даже не видеолекции, а короткие ролики на You Tube (зачастую, не самые удачные в методическом смысле). Поэтому преподавателю будет полезно давать задания следующего вида: изучить материал по конкретно указанному научному источнику, составить план изученного материала, привести свои примеры учебных задач по изучаемой теме. В групповой или коллективной самостоятельной работе зачастую трудно бывает оценить вклад каждого участника в решение поставленной задачи, а также его умение работать в команде. Но полезным будет подключить сервис облачных технологий, в котором работать над презентацией проекта смогут все члены команды, при этом можно организовать коллективное обсуждение наглядности, представленной в виде визуальных символов материалов.

По отношению к «неудачным» учебным материалам в Интернете можно также развернуть дискуссию с обсуждением «проблемных» моментов. Важным является воспитание внимательного отношения к устной речи докладчика, а также умение критически оценивать достоверность излагаемых фактов.

Преподавателю вуза важно не просто оказывать психологическую поддержку студентам, проявляющим инициативу к научно-

исследовательской деятельности, но и проводить рефлексивный анализ после представления её результатов. Без такого анализа у студентов может возникнуть ложное представление, что имеющийся уровень критического мышления уже обеспечит необходимое качество научно-исследовательских публикаций, а это может привести к стереотипности действий и инерции мышления, что препятствует развитию исследовательского потенциала личности [5].

Литература

1. Пашков А.Г. Феномен знания в эпоху цифровизации: нужно ли звонить отходную по традиционной педагогике? // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 1 (61). С. 106-119.
2. Астафьев А.Ю. Проблемы организации и развития внеучебной научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 1. С.24-27.
3. Просолупова Н.А. Рефлексивно-исследовательская позиция студента экономического факультета: особенности становления и условия развития в учебном процессе // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). С. 293-301.
4. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М., 2006.
5. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Технология разработки индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, 2015. № 1 (25). С. 74-83.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Усенко И.С.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
usenko2882@mail.ru

Аннотация. Рассматривается сущность и формы эстетического воспитания будущих учителей. Обосновывается значимость эстетического воспитания в становлении личности будущего учителя в поликультурной среде, выявляются критерии эстетической воспитанности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетический вкус, уровень эстетической воспитанности, профессиональный рост личности студента

Профессиональный рост личности будущего учителя во многом обусловлен культурной средой, в которой происходит становление этой личности. В этом контексте особенно интересным выглядит рассмотрение такого феномена как эстетическое воспитание в условиях поликультурной среды, что предполагает изучение культурного наследия своего этноса, анализ влияния различных культур на социум, следование национальным традициям. Социализация личности в современной поликультурной среде представляет собой развитие культурного опыта, общую направленность на доброжелательное общение, конструктивное решение задач в профессиональной деятельности.

И сфера искусства, создающая специфическую среду (музыкальную, территориальную, визуальную, духовную), неизбежно оказывает воздействие на формирование личности, определяет стиль общения, формирует восприятие окружающего мира. В свое время концепции вхождения личности в мировую культуру через освоение ценностей национальной культуры создавали Д.Б. Кабалевский, И.С. Кон, Д.С. Лихачев. Их наследие не теряет своей актуальности и в наши дни. Особенный интерес для нас представляет теория культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, рассматривавшего культуру как внутренний источник психологической жизни человека, выделяя личностную значимость культурных ценностей, направляющих, как духовную, так и практическую деятельность.

На протяжении всей жизни человек сталкивается с различными эстетически значимыми объектами, будь то природа, произведения искусства или же внутренние качества человека. И если эстетическое начало имеет место быть в окружающем нас мире, то задача человека – стремиться постигнуть его законы и найти гармонию сосуществования с прекрасным, становясь самому таким. Этому необходимо будущему учителю, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно анализировать предметы и явления действительности и преобразовывать обстановку в соответствии с эстетическими закономерностями и передавать это в совместной деятельности воспитанникам.

Совершенствование и самосовершенствование будущего учителя во многом обязано эстетической потребности, поскольку последняя является основой эстетической культуры личности и оказывает влияние на формирование эстетических вкусов. В конечном счёте, процесс

эстетического познания имеет логическое завершение в виде эстетической оценки, образующейся в процессе эстетического познания. Эстетические потребности удовлетворяются в большей степени через зрительные и слуховые каналы, т.е. через восприятие красоты природного окружения, естественных шумов и звуков; через восприятие художественного образа, состоящего из отдельных элементов, форм, звуков.

Понятие эстетического воспитания является универсальным и может быть применимо к различным аспектам жизни человека, в которых присутствует мера, красота, гармония и целесообразность. Нравственные нормы и юридические законы могут быть отнесены в эту категорию. Сюда можно отнести даже математические формулы. Таким образом, эстетическое воспитание включает в себя не только художественное воспитание в стереотипном понимании, которое связано с музыкой, литературой, живописью и другими формами искусства. Однако они неразрывно связаны, т.к. именно с художественного воспитания начинается формирование эстетических представлений.

Эстетический вкус у будущих учителей является наиболее педагогически координируемым компонентом эстетического воспитания. Он формируется на основе познания закономерностей окружающего мира и накопления информации в сфере эстетики. Немаловажную роль в формировании эстетического вкуса играет эмоциональный отклик на те или иные явления, а также накапливаемые эстетические понятия.

Эстетическое суждение как форма абстрактного вербализованного мышления выражается в формулировке оценки произведения искусства или явления культуры. Поскольку в ходе профессиональной подготовки происходит формирование и становление личности профессионала, будущим учителям свойственно проводить самоанализ. Нередко это приводит к нарушению психологической стабильности (изменение эмоционального настроения, резкая реакция на критику, повышенная ранимость). Несмотря на ряд негативных последствий, будущие учителя открыты к тому, чтобы делиться мнением, сравнивать свои взгляды с чужими.

Уровень эстетического суждения будущих учителей определяется в соответствии со следующими критериями: аргументация, логика, развернутость. Они свидетельствуют о включенности будущих учителей в эмоционально-интеллектуальную работу, направленную на формулировку суждения. Это требует определенного уровня владения различными знаниями в сфере литературы, истории, искусства, этикета, норм морали. При правильно организованной педагогической работе, у будущих учителей проявляется большая осмысленность, логич-

ность в суждениях, развернутость ответов, чувственно-эмоциональная глубина. Помимо этого, можно наблюдать обобщение, сравнительный анализ в выражении своего отношения к произведениям.

Развиваемое в процессе эстетического воспитания стремление будущих учителей к прекрасному составляет основу эстетической потребности. Степень развития потребности можно оценить, наблюдая способность личности эмоционально переживать встречу с искусством и создавать собственные произведения, тем самым участвуя в преобразовании окружающей действительности. Деятельность по созданию собственных произведений называется художественно-эстетической.

После получения образования наблюдается интересная тенденция. Старшие школьники способны решать логарифмические уравнения, а студенты знают, как вычислить бином Ньютона, но при этом они не имеют представления о том, как справляться со своими чувствами – обидой, ревностью, гневом, которые в молодом возрасте сложно поддаются контролю. Поэтому нахождение социально приемлемых способов выражения сильных эмоций и обучение этому подрастающего поколения – важная педагогическая задача. Занятия искусством предоставляют такую реальную возможность.

Современные программы вузов не включают в себя элементы эстетического воспитания с уклоном на художественное образование: это уроки литературы, музыки, изобразительного искусства, хореографии.

Говоря о пользе занятий живописью, прослеживается влияние на тонкость зрительных ощущений, чувство красоты и пропорций в создаваемых вещах, их тонкую отделку, благодаря чему создаваемый за пределами искусства в процессе труда какой-либо продукт отличается своими эстетическими свойствами, его приятно созерцать и брать в руки.

Касательно практической пользы занятий танцами, здесь прослеживается улучшение осанки, выправление деформаций позвоночника, стоп и ног, нормализация веса, развитие координации движений. Положительный эффект заметен при освоении тонких и сложных двигательных навыков (обучении письму, игре на музыкальных инструментах), так же, как и в умственных способностях студентов. Свобода движений, приобретаемая на занятиях хореографией, их разнообразие и координированность оказывается тесно связанной со свободой мысли, а отсюда — с необходимой свободой и раскованностью творческого мышления. Улучшение координации и владения телом положительно сказывается на самооценке и общем психическом самочувствии, что обусловит их результативность в практической деятельности.

Занятия музыкой развивают слух. На первый взгляд может показаться, что практической пользы от этого нет. Однако в изучении иностранных языков важно уметь распознавать интонации, которые в разговорном варианте имеют много общего с музыкальными интонациями. Потому произношение при изучении иностранного языка значительно упрощается за счёт развитого слуха и хорошего чувства музыкальной интонации. Касательно профессиональной сферы, то, например, восточные врачи по одним только звукам и ритмам пульса и простукивания грудной клетки могут поставить диагнозы более двух десятков сложнейших болезней.

Учеными Колумбийского университета было проведено исследование, выявляющее влияние музыкальных занятий на развитие личности студентов. В результате данного исследования был выявлен более высокий уровень оригинальности решения проблем, выражения мыслей и обобщения различной информации. Помимо того, у наблюдаемой группы студентов выявлено умение хорошо взаимодействовать с преподавателями и сверстниками. Учеными был сделан вывод, что «узко сфокусированная программа, в которой нет предметов искусства или им уделяется недостаточное внимание, где участие искусств ограничено и проявляется спорадически, оказывает негативный эффект на развитие когнитивной компетентности и мыслительных навыков, а также на развитие личности и ее отношение к жизни в целом» [1, с. 134].

Учебный процесс в современных школах и вузах ориентирован на индивидуальную работу. Каждый в учебном процессе несёт ответственность только за себя, а не за общий результат. В коллективных танцах и хоровом пении оценивается успех всей группы. Участие в групповых танцах учит человека соотносить свои собственные действия с действиями тех, кто работает рядом. А это необходимое качество характера для умения жить среди людей. А.С. Макаренко говорил о том, «коллектив – это социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения» [2, с. 7]. Эстетическое начало заложено в каждом человеке и формируется в течение всей жизни под воздействием различных факторов. Процесс обучения и воспитания не является исключением, но, напротив, играет значительную роль в формировании эстетического вкуса. При этом эстетика как наука переплетается с другими дисциплинами. К таковым относятся философия, психология, педагогика, искусствоведение, риторика, литературоведение, история и др.

Эстетическое воспитание универсально и призвано формировать нравственное поведение человека. Параллельно с этим эстетическое воспитание выполняет функцию самопознания, помогает специалисту разобраться в своем внутреннем мире. К основным категориям эстетического воспитания относятся эстетический вкус, эстетическая деятельность, эстетическая потребность, эстетическое суждение.

Уровень эстетической воспитанности неразрывно связан с уровнем развития когнитивных способностей будущих учителей. Так, способность поставить себя на место другого, т.е. проанализировать ситуацию с разных перспектив, говорит о некотором уровне сформированности эстетической воспитанности. И в этом контексте занятия, например, живописью влияют на зрительное восприятие объектов окружающего мира; занятия музыкой – на слуховое, что полезно не только тем, кто решает профессионально заниматься в музыкальной сфере, но и в медицинской сфере, при изучении иностранных языков (различение интонационной разметки в различных языках, особенно таких как китайский, японский, интонация которых носит смысловоразличительную функцию); занятия хореографией – на физические данные (прямая осанка, развитая координация движения). Достижения в перечисленных сферах влияют на самооценку, что влечет за собой ряд положительных психологических изменений в сознании будущих учителей.

Важным является условие, что будущие учителя не только самостоятельно добиваются успеха, но учатся работать совместно с другими. Эстетическая ценность работы в коллективе заключается в доброжелательных взаимоотношениях, умении не создать конфликтную ситуацию, найти компромисс. Кроме того, немаловажным является совместный труд для достижения общей поставленной цели.

Эстетическая воспитанность может измеряться следующими признаками: психологическими (способность студента воспроизводить художественные образы в воображении, любоваться, испытывать определенные эмоции и выражать свои мысли); педагогическими (способность самостоятельно выбирать произведения искусства для удовлетворения интересов, давать оценку различным феноменам искусства, выполнять любую деятельность по художественно-эстетической направленности); социальными (совокупность поведения и отношений студента).

Б.Т. Лихачев выделил несколько уровней эстетической воспитанности: высокий, средний и низкий [3, с. 35]. Критериями низкого уровня являются: фрагментарные эстетические знания; случайность наблюдений; неумение выделить из массы подробностей выразитель-

ную деталь; неумение формулировать свое отношение к действительности; отношение к произведениям искусства, характеризующееся поверхностными показателями (хорошо-плохо, нравится-не нравится) без уточнений; наивно-реалистическое (прямое, зеркальное) восприятие искусства); отсутствие или неразвитость творческого воображения; неразвитость эстетических чувств и вкуса; связь с массовой культурой эстетических чувств и вкуса; увлечение сюжетом, ритмом, внешними атрибутами художественного произведения.

Средний уровень характеризуется: владением определенными понятиями об эстетических ценностях; стремлением не столько описывать события, сколько рассуждать о них; анализом своего отношения к действительности; наличием не всегда устойчивых вкусов; связью эстетических интересов и идеалов как с массовой культурой, так и с истинными её достижениями; восприятием искусства преимущественно как занимательной игры мыслей, наглядным оформлением тех или иных социальных проблем; заинтересованностью со стороны воспитанников к проблеме, отраженной в художественном произведении.

Высокий уровень предполагает: целостность восприятия искусства и окружающей действительности; умение чувствовать природу искусства (умение идентифицировать произведения, почерк, особенности творчества деятеля искусства); потребность в художественном творчестве, эстетическом преобразовании действительности; разносторонние эстетические интересы и потребности; развитый эстетический вкус; ярко выраженную индивидуальность в определении интересов и идеалов.

Оценка эффективности эстетического воспитания может осуществляться общими методами [4, 5]. К ним относятся наблюдение, беседа, анкетирование, анализ педагогических ситуаций. Наблюдение может быть как кратковременным (в конкретной ситуации), так и длительным (изучение стремления к эстетизации своего окружения). Однако не всегда использование данного метода позволяет выявить точные данные, поэтому целесообразно использовать параллельно методы, позволяющие дать более конкретную информацию. Например, можно провести беседу.

Беседа отличается индивидуальной направленностью на работу с подростком, помогает установить с ним контакт. Относительно учащихся, расширяются их знания по обсуждаемой теме, что помогает не только диагностировать, но и развивать общий кругозор.

Анкетирование – ещё один метод, предполагающий письменный опрос с целью выявления уровня эстетической воспитанности. Ис-

пользуются два вида анкетирования: закрытый (выбрать варианты ответов) и открытый (краткие ответы). Следует помнить, что вопросы должны быть сформулированы четко, в соответствии с возрастными особенностями.

Тестирование предполагает краткий ответ на вопрос – «да» или «нет».

Недописанное предложение – один из простейших методов диагностики. Задача педагога – продумать содержательную сторону данного вида опроса.

В логике доминирующего в настоящее компетентностного подхода не находится места для непрофильных дисциплин. В результате утрачивается универсализм знаний и сужается круг интересов будущих учителей, обедняется мировоззрение, ограничивается горизонт их видения окружающего мира. Эстетическая неразвитость сказывается на всех сферах жизни общества и ведет к его деградации, беспомощности человека перед агрессивной пропагандой безвкусицы, зла и насилия. Примером для подражания, с большой долей вероятности, для таких людей станут безнравственные образцы поведения и извращенная система ценностей.

Литература

1. Неменский Б.М. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе. М.: Просвещение, 1999. 264 с.
2. Макаренко А.С. Воспитание и развитие личности в коллективе. М.: Амрита, 2022. 298 с.
3. Лихачев Б.Т. О функциях эстетического воспитания и критике буржуазных художественно-педагогических концепций. М.: Педагогика, 1971. 176 с.
4. Макарова Л.Н., Барсукова Е.О. Диагностический инструментарий для оценки уровня эстетической воспитанности старшеклассников // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2020. С. 232-243.
5. Панкова Т.А. Диагностирование эстетической воспитанности обучающихся // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. № 2 (50). С. 534-539.

БЕЗОПАСНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Ходаев А.С., Макарова Л.Н.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

aleshylka@mail.ru

mako20@inbox.ru

Аннотация. В статье даётся характеристика деятельности деструктивных движений в Интернете. Проводится анализ целей, задач, содержания и средств диссоциального online-воспитания, осуществляемого контркультурными организациями в социальных сетях. Рассматриваются причины подверженности пользователей подросткового возраста отрицательному воздействию интернет-социализации. Обосновывается необходимость формирования опыта безопасного поведения школьников среднего звена, описывается технология данного процесса.

Ключевые слова: контркультурные организации, диссоциальное online-воспитание, интернет-социализация, безопасное поведение подростков в социальных сетях

В современных условиях жизни любой индивид часто встречается с всевозможными опасными обстоятельствами (нередко даже не осознавая этого). Одним из источников значительного числа рисков, где люди проводят большое количество времени, является всемирная информационная компьютерная сеть. Так, согласно данным о преступности за январь-сентябрь 2023 года, представленным на сайте МВД РФ, среди правонарушений, совершённых с использованием Интернета, можно выделить: 490 случаев незаконной организации и проведения азартных игр; 60 тысяч возбужденных уголовных дел о распространении наркотических средств; 2 тысячи прецедентов незаконного оборота порнографических материалов; 735 фактов публичного призыва к осуществлению экстремистской или террористической деятельности, или оправдание такой преступной активности [1].

Среди интернет-площадок, где совершаются перечисленные противоправные действия, особой популярностью у россиян пользуются социальные сети, которые по данным Федеральной службы государственной статистики в 2019 году посещало 77% граждан, пользующихся Интернетом [2], что говорит о большой популярности таких площадок. Это обусловлено широким спектром возможностей данных сайтов, которые позволяют пользователям находить новые знакомства, вступать в группы по интересам, получать информацию в различной форме

(текст, аудиозаписи, видео, фото) по интересующей тематике, а также реализовывать себя производя собственный контент.

Указанный потенциал социальных сетей активно используют представители деструктивных сообществ в качестве площадки для вербовки новых членов в свои ряды и обучения их террористической и иной деятельности, не соответствующей нормам закона, а также как канал связи для руководства и координации криминальным движением, распространения экстремистских и иных токсичных материалов, поиска дополнительных источников финансирования и т.д.

Так, на протяжении ряда лет в социальных сетях интенсивно развивались такие деструктивные движения, как:

1) «Группы смерти», склоняющие молодых людей к саморазрушающим действиям (расстройству пищевого поведения, причинению самому себе повреждений на теле и др.) и совершению самоубийства. Для вхождения в сообщество требуется выполнять установленные администратором задания и предоставлять отчёты в виде фото и видео с демонстрацией себя в различных опасных ситуациях (нанесение себе травм, ожогов; пересечение дороги перед проезжающей машиной на оживлённой трассе; демонстрация себя на краю крыш высотных зданий; проезд молодым человеком с внешней стороны различного транспорта и т.д.). Кроме того, на стене интернет-сообщества транслируется депрессивный контент, который: аргументирует бессмысленность существования; убеждает ребенка в том, что он никому не нужен; пропагандирует необходимость стремления к лучшей жизни в другом мире после смерти.

2) АУЕ (арестантское уркаганское единство или арестантский уклад един). Данная организация является экстремистской и запрещена в России. Главной целью субкультуры является пропаганда преступной деятельности и вовлечение в неё, финансирование сообщества за счёт прямых сборов или продажи товаров на интернет-площадках, навязывание криминальных норм в противовес тем, что установлены государством. Основными характеристиками контента на страницах социальных сетей является маскировка токсичной информации за счёт избегания жаргонного сленга для профилактики блокировки сообщества. Публикации в таком интернет-сообществе транслируют наряду с криминальными идеями, рассуждения об общечеловеческих ценностях в преступном мире (братстве, единстве, взаимопомощи и т.д.), за счёт чего происходит романтизация и героизация лиц, нарушающих законодательство.

3) Околофутбол (группировки футбольных хулиганов). Интернет-сообщества представленной субкультуры имеют экстремистскую направленность и пропагандируют формы противоправного поведения, выражающиеся в избиении лиц, не относящихся к околофутбольному направлению, проявлении агрессии к другим группам внутри субкультуры, к сотрудникам правоохранительной сферы и представителям иных органов власти.

4) «Скулшутинг» (англ. school shooting – стрельба в школе) или «Колумбайн» (запрещённое на территории России террористическое движение). Страницы групп подобной направленности характеризуются: использованием наименований, осложняющих поиск в сети (креолизованный текст); малым числом участников, отсутствием монетизации и рекламы сообщества на других площадках во избежание блокировки. Для данных интернет-сообществ характерна «мода на оружие», публикация экстремистских материалов; депрессивных видео; инструкций по изготовлению оружия и взрывчатки, способах выживания и ведения боя, методах сохранения анонимности в Интернете; историй, оправдывающих, героизирующих и романтизирующих действия известных «скулшутеров»; фото и видео с демонстрацией сцен убийств и насилия, пропагандой расправ над учащимися и преподавателями с применением челленджей, демотиваторов и порочащих видео. Так, в сознании подростков формируется представление о том, что убийство и насилие является нормой и средством разрешения проблем. Кроме того, в закрытых чатах происходит вербовка и склонение к преступлениям индивидов, готовых к совершению противоправных действий.

5) МКУ (Маньяки: культ убийств) (запрещённая на территории России экстремистская организация). Данное движение получило своё начало в Украине. В её основе лежит нацистская идеология, а целью выступает стимуляция совершения убийств, формирование культа насилия, создание расово чистого государства. В Интернете иерархия представителей этого движения включает в себя: потребителей контента, участников игры, кураторов игры, администраторов интернет-сообщества, главного координатора сети сообществ. При этом с обычными подписчиками остальные звенья данной цепи не связываются. В качестве метода продвижения в иерархии и вовлечения в деструктивное сообщество выступает геймификация. Для завлечения подписчика в игру на странице интернет-сообщества используется контент, которому свойственна: эстетизация смерти и процесса убийства; оправдание убийц через их виктимизацию, героизацию и романтизацию их деяний; пропаганда насилия через юмор и т.д. Для предотвращения

блокировки страниц в социальных сетях администраторами групп используются эвфемизмы, удаление деструктивного контента, создание страниц-клонов, перевод аудитории на конспиративные средства связи (Telegram, Element, Surespot и др.).

Таким образом, перечисленные деструктивные организации, используя возможности социальных сетей, осуществляют относительно контролируруемую интернет-социализацию (диссоциальное online-воспитание), направленное на становление у членов группы антиобщественного сознания и поведения. Данный вид воспитания имеет собственную задачу, цели, содержание и средства. Задачей данных организаций является вовлечение и подготовка кадров в свои ряды, для обеспечения функционирования организации. Особенности целей зависят от деструктивного интернет-сообщества, в которой реализуется диссоциальное online-воспитание. Однако среди универсальных целей можно выделить: абсолютное подчинение лидеру интернет-сообщества, принятие ценностей и норм группы, а также бездумное следование им в повседневной жизни.

В качестве средств диссоциального online-воспитания выступают: наглядные пособия (текстовые сообщения, видео, фото, аудиоматериалы), расширяющие диапазон приемлемости по отношению к идеологии и практике контркультурных интернет-сообществ; авторитарное руководство над членами интернет-сообщества; привлечение участников к деструктивному роду занятий.

Процесс диссоциального online-воспитания предполагает несколько этапов: 1) возникновение у подростка с помощью страниц в социальных сетях образа организации; 2) вовлечение несовершеннолетнего пользователя в её виртуальную и реальную жизнедеятельность; 3) удовлетворение потребностей молодого человека в деструктивной форме благодаря интернет-сообществу; 4) закрепление девиантных действий посредством возникновения соответствующих установок.

Среди причин высокой подверженности подростков негативному влиянию контркультурных организаций в Интернете, выделяют: восприятие поступающей информации без должной критической и рациональной оценки в силу недостатка знаний, социального и жизненного опыта; высокой восприимчивости к предлагаемому поведению со стороны важного для молодого человека круга лиц; стремления к самостоятельности и независимости от родителей; отсутствия окончательно сформированной системы ценностей [3, с. 92]. Таким образом, в связи с возрастными особенностями отрочества и высокой вовлеченностью несовершеннолетних пользователей в виртуальную реальность

Интернета, представляется актуальным необходимость формирования у них опыта безопасного поведения в социальных сетях.

Данный вопрос нашёл своё отражение в стратегии развития воспитания в России на период до 2025 года, где Правительством РФ была обозначена необходимость формирования у подростков умения делать верный выбор в ситуации потенциального отрицательного информационного влияния ресурсов сети Интернет с помощью создания специальных технологий, методов и условий, обеспечивающих использование конструктивных возможностей online-социализации [4]. Так, в качестве эффективного средства для становления опыта безопасного поведения в социальных сетях могут выступить социальные сервисы (обеспечивающий групповые контакты состав сетевых информационно-коммуникационных технологий) [5, с. 120-121].

Опираясь на позицию Л.Н. Гладковой, под безопасным поведением в социальных сетях следует понимать определённые конструктивные поступки индивида в виртуальном коммуникативном пространстве Интернета, ориентированные на взаимодействие с обществом, отвечающие его нормативным требованиям, обеспечивающие успешную интернет-социализацию личности, отсутствие угроз различного характера в отношениях с самим собой и другими пользователями [6, с. 8]. Указанный автор обозначает в структуре рассматриваемого поведения такие компоненты, как: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, регулятивный, рефлексивный.

В рамках технологии формирования опыта безопасного поведения подростков в социальных сетях в процессе интернет-социализации Л.Н. Гладкова выделяет три этапа, на каждом из которых происходит становление всех составляющих безвредного образа действий в виртуальном коммуникативном пространстве Интернета, но на отдельных стадиях данного процесса уделяется определённое внимание развитию конкретных компонентов.

Так, на ознакомительном этапе, с помощью образовательных блогов, со школьниками обсуждаются виды угроз в социальных сетях, что способствует развитию когнитивного компонента, включающего представления об опасностях в Интернете, способах их преодоления и профилактики, а также ценностно-мотивационной составляющей, определяющей здоровье и безопасность приоритетными ценностями для человека. Тренировочный этап имеет направленность на формирование операционально-деятельностной и рефлексивной составляющих с помощью веб-квестов, где участниками принимаются определённые решения, приводящие к конкретному результату, анализ которого спо-

способствует выработке собственной модели безопасного поведения в социальных сетях. Творческий этап имеет в качестве приоритетной задачи развитие с помощью реализации веб-проектов у подростков регулятивного компонента, посредством овладения способами выхода из нестандартных ситуаций в процессе коммуникации в социальных сетях, а также рефлексивной составляющей, путём анализа и оценки собственных действий и поступков других людей [6, с. 14].

Таким образом, в связи с возрастными особенностями развития и активной вовлеченностью в жизнедеятельность виртуальных сообществ социальных сетей, подростковая аудитория находится в зоне риска попадания под отрицательное влияние контркультурных организаций, интенсивно осуществляющих диссоциальную относительно контролируруемую интернет-социализацию молодежи. Это обуславливает необходимость развития у школьников среднего звена безопасного поведения в социальных сетях, воспитание которого целесообразно осуществлять поэтапно: от уяснения наличия в виртуальном пространстве Интернета реальных угроз, освоения способов противодействия им, до планомерного использования полученных умений в жизненных ситуациях.

Литература

1. Сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://мвд.рф/reports/item/42989123/> (дата обращения 09.11.23)
2. Сайт федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/100659> (дата обращения 09.11.23)
3. Уваров Е.А., Макарова Л.Н., Гущина Т.И. Социально-психологические факторы и механизмы возникновения экстремизма // Социально-экономические явления и процессы. 2018. Т. 13. № 104. С. 91-97.
4. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р // Собрание законодательства РФ. 2015. № 23. Ст. 3357.
5. Ромашкин В.А. Проблемы и перспективы организации онлайн-событий в вузе // Журналистика, массовые коммуникации и медиа: взгляд молодых исследователей. Белгород: ООО «Космос», 2023. С. 119-123.
6. Гладкова Л.Н. Формирование опыта социально безопасного поведения несовершеннолетних в процессе online-социализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2019.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Черникова Н.В.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
nat.tchernickova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к патриотическому воспитанию студентов в Республике Беларусь. Акцент делается на воспитательной работе со студентами – будущими педагогами. Представлен опыт белорусских учреждений высшего образования в данном аспекте.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, учреждения высшего образования, студенты – будущие учителя, традиции, формы работы

Среди профессиональных компетенций, установленных Государственным образовательным стандартом для подготовки специалистов в области образования, осуществляемой в вузах Республики Беларусь, особое место занимает способность будущих педагогов применять на практике современные педагогические технологии воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся. Одним из приоритетных направлений воспитания сегодня выступает патриотическое воспитание, что является важнейшим приоритетом белорусской государственной политики и диктует необходимость повышения роли учреждений образования в воспитании патриота. Поэтому проблема патриотического воспитания личности студента в образовательном процессе вуза (в аспекте подготовки будущего учителя) является чрезвычайно актуальной. Только педагог, обладающий чувством гордости за принадлежность к белорусскому этносу, обладающий устойчивыми патриотическими убеждениями и поведением, способен стать носителем и транслятором общечеловеческих ценностей в ученической среде.

Сегодня под патриотизмом мы понимаем «чувство любви к своему Отечеству, готовность подчинять свои личные и групповые интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать ее» [1, с. 571]. Единство когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов патриотизма должно стать основополагающим принципом его формирования [2]. Реформирование в нашей республике системы образования ориентировано и на воспитание

ценностных ориентаций и формирование мировоззренческих установок, на формирование свободного, самостоятельного и культурного человека.

Вуз является образовательно-воспитательной средой, которая должна не только создавать условия для всестороннего развития студентов, но и правильно сформировать отношение будущего специалиста к миру. Особенно большие задачи стоят перед внеаудиторной деятельностью: организация различных выставок, круглых столов, соревнований, посещение музеев, экскурсий, проведение памятных мероприятий, разговоры с ветеранами и многое другое. Все данные формы отличаются от организационных форм в аудиторной системе обучения, и этим фактором могут заинтересовать студентов и повлиять как на их мировоззрение, так и на формирование патриотических чувств, гордости и чувства уважения к родной стране.

Интересный опыт организации мероприятий патриотической направленности имеют ведущие белорусские вузы, осуществляющие подготовку специалистов – будущих педагогов. Так, в Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка (БГПУ) стало традицией ежегодно во время зимних каникул проводить «Звёздные походы» по местам боевой и трудовой славы белорусского народа. Цель Звёздных походов – воспитание гражданственности и патриотизма у студенческой молодежи, чувства глубокого уважения к ветеранам Великой Отечественной войны и искренней признательности им за мирную и независимую Беларусь. Во время походов студенты совместно с преподавателями посещают мемориальные комплексы, братские могилы солдат и мирных жителей, погибших в годы Великой Отечественной войны, проводят митинги у памятников, организуют встречи с ветеранами войны и труда, воинами-афганцами, оказывают им шефскую помощь. Также будущие педагоги посещают учреждения образования, проводят уроки мужества, выступают с концертными программами гражданско-патриотической направленности, знакомятся с историческими местами и достопримечательностями посещаемых районов.

С 2015 г. Звёздные походы стали интернациональными. В составе отрядов – студенты зарубежных учреждений высшего образования из Армении, Азербайджана, Казахстана, Китая, России, Таджикистана, Туркменистана и Узбекистана. Иностранцы знакомятся с белорусской культурой и традициями, узнают о соотечественниках, принимавших участие в освобождении Беларуси, а также рассказывают школьникам об истории, культуре и традициях своих стран.

Кроме того, студенты БГПУ ежегодно участвуют в республиканской акции «Беларусь помнит», которая проходит в канун Дня Победы 9 мая. Ее участники проходят в торжественном шествии-параде с табличками с именами своих родных и близких, принимавших участие в Великой Отечественной войне. Акция завоевала и новую платформу в социальных сетях. Студенты не просто посвящают посты своим дедушкам и бабушкам, но и записывают разговоры очевидцев, которые не понаслышке знают, что такое война.

В Студенческом городке Белорусского государственного университета (БГУ) на протяжении долгого периода времени ежегодно в мае проходит военно-полевой праздник «Фронтовые письма». Ранее данное мероприятие проходило в формате встречи на поляне, где исполнялись военные песни, потом участники угощались военной кашей. В последние годы данное гражданско-патриотическое мероприятие проходит в формате квест-игры между командами. После награждения победителей участники угощаются горячим чаем. В неформальной обстановке исполняются песни под гитару на военную тематику, студенты читают патриотические стихи и рассказывают истории про войну, услышанные когда-то от своих бабушек и дедушек. Завершает мероприятие запуск небесного фонарика в память о воевавших и погибших во времена Великой Отечественной войны [3].

Кроме того, студенты БГУ в 2022 г. выступили в качестве инициаторов, организаторов и активных участников Республиканского конкурса среди учащейся молодежи на лучшую социальную рекламу гражданско-патриотической направленности.

На базе Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) ежегодно в мае проводится Международный военно-исторический марафон «Дорогами памяти», посвященный Дню Победы. Основными задачами Марафона являются формирование у студенческой молодежи активной гражданской позиции, чувства патриотизма и уважения к богатому историко-культурному и духовному наследию Беларуси, а также создание необходимых условий для реализации творческого и интеллектуального потенциала студентов, поддержка молодежных инициатив. В рамках Марафона «Дорогами памяти» проходят многочисленные мероприятия, направленные на гражданско-патриотическое, эстетическое, интеллектуальное и спортивно-оздоровительное воспитание молодежи. Проведение данного международного проекта нацелено на укрепление сотрудничества и дальнейшего взаимодействия МГЛУ с ведущими вузами стран СНГ.

Интересным и полезным опытом в плане патриотического воспитания для студентов педагогических специальностей становятся проекты, организованные Национальным детским центром (НДЦ) «Зубренок». В 2021 и 2023 годах на базе оздоровительного комплекса были организованы тематические смены: «Мудры заповет продкаў»; гражданско-патриотическая кадетская смена учащихся Союзного государства «За честь Отчизны». Лучшие студенты БГПУ и МГЛУ были привлечены в качестве воспитателей отрядов детей и подростков НДЦ «Зубренок». Будущие учителя не только прошли на базе центра летнюю педагогическую практику, но и приобрели полезный опыт в плане патриотического воспитания подрастающего поколения.

Огромное значение в плане патриотического воспитания студентов имеет деятельность куратора академической группы. Повседневное общение и осуществление воспитательных воздействий на студентов ложится на его плечи. В планах идеологической и воспитательной работы куратора популярными являются следующие формы работы патриотической направленности: информационные часы, экскурсии, акции, квесты, проекты. Эффект в воспитательной работе со студентами достигается в том случае, если организационная деятельность отвечает принципам системности, этапности, целостности, учета индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся.

Подводя итог, стоит отметить, что для организации воспитательной работы по патриотическому воспитанию студентов – будущих учителей в современных условиях необходимо широко применять интерактивные технологии, а также инновационные формы работы, использовать социальные сети, а также учитывать специфику компьютеризации образовательного процесса.

Литература

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2001.
2. Артюхова И.С. Ценности и воспитание // Педагогика. 1999. № 4. С. 117-121.
3. Организация работы по гражданско-патриотическому воспитанию в общежитиях БГУ в современных условиях [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nihe.by/images/ideology/XIX-exhibition/Gorgun.pdf>. Дата доступа: 19.10.2023.

МУЗЕЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

Чернова Е.А.

Центральный музей Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.
(Музей Победы)

darknegr@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социальной успешности у подростков с ОВЗ на примере использования музейного пространства. Уникальность музейного пространства заключается в использовании инновационной технологической оснащённости, воздействующей на психологическую сферу подростков с ОВЗ, побуждая их к исследовательской деятельности; созданные иммерсивные пространства позволяют погрузиться в пространство времен, формируя патриотические качества; интерактивные формы формируют умения социального межличностного взаимодействия, система мотивации и поощрения увеличивают социальную активность, способствуют культурному развитию и социализации данной категории детей.

Ключевые слова: социальная успешность, подростки с ОВЗ, музейное пространство, воспитательные возможности, музейная деятельность

Организации дополнительного образования играют важную роль не только в образовании, воспитании, но и в социальном развитии подрастающего поколения, в том числе и подростков с ОВЗ. Они обладают специфическими возможностями для формирования у детей социальной успешности как интегративного качества личности, учитывающего психолого-педагогические особенности развития данной категории подростков, отражающего целенаправленное достижение ими поставленной цели и умение использовать достигнутый результат для дальнейшего развития, способствующего успешной социализации в обществе на основе продуктивного взаимодействия с окружающими.

Реализуемые в дополнительном образовании программы и стратегии направлены на приобщение к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения в обществе, развитие творческого потенциала, налаживание равноправных взаимоотношений с окружающими через общение. Использование музейного пространства при реализации дополнительных программ предоставляет прекрасные возможности для решения проблем воспитания и развития

личности. Музей обладает огромным образовательным потенциалом, оставаясь во многом недоиспользованным.

Таким образом, возникает необходимость в определении воспитательных возможностей музейного пространства при формировании социальной успешности у подростков с ОВЗ.

Понятие «музейное пространство» рассматривается в контексте философского аспекта как формирование мировоззрения, связывающее время и пространство; с позиции аксиологического аспекта представляется как осмысление и формирование ценностей, объединяющее культуру; с позиции гносеологического аспекта музейное пространство хранит и передает знания последующим поколениям; с позиции культурологического аспекта формирует специфический образ жизни и рефлексию личности; с позиции психологического аспекта воздействует на личность через восприятие, ощущение.

Музейное пространство, по мнению Е.Н. Мастеница, Л.М. Шлягиной обладает высокой силой информационного и эмоционального воздействия [1]. А.А. Шевлягин отмечает связь музейного пространства с культурами разных групп населения [2]. Н.Б. Акоева полагает, что музей способен внести вклад в социализацию и адаптацию людей, имеющих психические нарушения, глухоту, слепоту, являясь своего рода посредником между человеком и культурной средой, транслируя нормы поведения и традиции [3]. И.Н. Дониная считает, что именно музей оказывает активное влияние на процесс реабилитации и социальной адаптации людей с ОВЗ., создавая условия для их самореализации, общения, привлекая их к активному образу жизни [4]. Таким образом, разноплановая деятельность музея может стать важной составной частью воспитательного процесса для подростков с ОВЗ.

На сегодняшний день в музеях функционирует научно-исследовательская, научно-экспозиционная, научно-фондовая, массовая научно-просветительская (лекции, экскурсии, беседы), а также творческая, игровая деятельности.

Деятельность подростков с ОВЗ в музейном пространстве может быть организована по следующим направлениям:

– историко-краеведческое направлено на воспитание музейной культуры, развитие и поощрение интереса к истории своей семьи, рода; формирование умений по изучению и сохранению социальной памяти; правильных исторических представлений; гражданских, нравственных качеств, патриотизма; создание истории своей семьи, своей родословной; выявление семейных традиций, преданий; изучение судьбы семьи в судьбе города, страны;

– художественно-эстетическое ориентировано на формирование чувства причастности к культурному наследию своего народа, развитие уважения к другим культурам;

– естественно-научное и экологическое способствует изучению природы как среды обитания и жизнедеятельности людей, источника ресурсов для развития хозяйства;

– социальное обеспечивает взаимодействие с семьей посредством музейной педагогики; беседы, консультации, опрос, открытые просмотры, родительские собрания; помощь родителей в организации экспозиций музея;

– трудовое направление способствует овладению практически умениями и навыками прикладных видов деятельности.

В качестве уникальности музейного пространства в отношении подростков с ОВЗ при реализации дополнительных образовательных программ можно выделить *инновационную технологическую оснащенность*, которая позволяет создавать уникальные и интерактивные выставки и экспозиции: в таких пространствах подростки с ОВЗ могут взаимодействовать с различными элементами выставки, а также создавать свои собственные эксперименты и проекты. Создание *иммерсивных пространств* позволяет погрузить и перенести подростков с ОВЗ в пространство времен, расширяя кругозор и воздействуя на психологичную сферу, позволяя соотнести себя с предыдущими поколениями.

Игровые и *интерактивные формы обучения*, виртуальные экскурсии, квесты, проекты удовлетворяют потребность в познании, формируют коммуникативные умения и умения социального межличностного взаимодействия. *Взаимодействие с широкой группой общественности* (представители музейного сообщества, родители и педагоги) позволяет наладить коммуникативные связи и получить педагогическую поддержку со стороны сообщества. *Система мотивации и поощрения* увеличивают социальную активность, позволяя освоить новые статусные и социальные роли, способствующие культурному развитию и социализации путем включения в различные формы коммуникационного диалога (исследователь, творец, мыслитель, экскурсовод, хранитель, зритель, ведущий [5]).

В качестве воспитательных возможностей музейной деятельности, оказывающих позитивное воздействие на личность подростков с ОВЗ можно выделить следующие моменты:

– музейное пространство и музейная деятельность оказывают влияние на формирование социокультурных качеств личности подростков с ОВЗ, воздействуя на индивидуальные качества подростков,

способствуют формированию нравственных ценностей, патриотизма, уважительного отношения к истории, традициям и культуре своей страны, синтезируя результаты культуры в процесс дальнейшей социализации;

– музейная деятельность определяет систему ценностей человека, способствует формированию их мотивационной сферы, идеалов и установок в системе социальных отношений, а так же правил и норм поведения в обществе, определяя сферу дальнейшей деятельности, в которой подросток с ОВЗ может самоутвердиться, проявить себя, обеспечить успех в других видах деятельности, укрепляя чувство собственного достоинства и веры в свои силы;

– формирование навыков исследовательской, поисковой деятельности стимулирует подростков с ОВЗ к взаимодействию с другими людьми и сообществом (представители музейного сообщества, родители и педагоги, подростки) средствами коммуникации, компенсируя дефицит общения.

– использование в музейной деятельности культурного творческого досуга (мастер-классы, кейс-задания, проекты, квесты) способствует сплочению коллектива, появлению чувства сопереживания, соучастия, взаимопомощи к каждому ее члену [6];

– удовлетворение потребностей в эстетике и приобщение к красоте, изяществу произведений искусства способствует созданию положительного эмоционального фона, взаимному доверию, налаживанию контакта;

Таким образом, в процессе исследования представлено понятие социальной успешности у подростков с ОВЗ, изложена уникальность музейного пространства в отношении подростков с ОВЗ, определены воспитательные возможности музейной деятельности, которые могут быть использованы педагогами дополнительного образования, классными руководителями, социальными педагогами, советниками по воспитанию в качестве нового компонента методико-технологического блока модели при формировании социальной успешности у подростков с ОВЗ.

Литература

1. Мастеница Е.Н., Шляхтина Л.М. Будущее в прошлом: музеи Петербурга в свете кросскультурных исследований // Петербургская тема и петербургский текст в русской литературе XVIII-XX веков. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2002. С. 144-149.
2. Шевлягин А.А. Культурная инклюзия в музее // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. СПб., 2019. С. 145-149.

3. Акоева Н.Б. Музей как пространство социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья // Культурное наследие России, 2017. С. 10-15.
4. Дони́на И.Н. Музей в социокультурной адаптации инвалидов: автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 2014. 21 с.
5. Кашицын А.А. Социальный потенциал инклюзивных практик в музейном пространстве // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2019. С. 97-100.
6. Муфтеева М.А. Музейная деятельность как эффективное условие воспитания нравственных качеств у детей с ОВЗ // Специальное издание, 2014. С. 215-218.

IX. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ ВОПРОСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

СИНТЕЗ УПРАЖНЕНИЙ НА СЦЕНИЧЕСКОЕ ВНИМАНИЕ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

Брюзгина Д.А.

Центр развития творчества детей и юношества
dachabruzgina@mail.ru

Аннотация. Анализируются проблемы сценического внимания учащихся подросткового возраста в любительском театральном коллективе. Рассматриваются основные упражнения развития сценического внимания в динамике творческого роста и самореализации подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст; сценическое внимание; синтез упражнений; любительский театр

Искусство – особая форма выражения и творчества, которая использует различные средства и техники для передачи идей, эмоций и опыта. Оно имеет свои собственные ценности и критерии оценки, также играет важную роль в культуре и обществе, влияя на нашу психологию, мировоззрение и взаимодействие с окружающим миром; имеет набор определённых функций, способных оказать влияние на жизненный выбор личности.

Поднимая актуальную тему творческого развития, важно сделать акцент на именно социальной функции искусства. Даная форма выражения может служить средством социального изменения и прогресса. Она может вызывать общественный диалог, поднимать важные социальные вопросы и вовлекать зрителей в активное участие, как, например, в техниках иммерсивного театра. Возможность сочетания функций искусства, одновременно или в разной степени, способствует многостороннему и многогранному развитию подрастающего поколения [1].

Расширенный практический опыт данного сочетания может быть раскрыт именно в театральном творчестве. Театральное творчество – это форма искусства, которая использует сценические элементы, ак-

терское мастерство и драматургию для передачи историй, идей и эмоций, объединяющее различные аспекты искусства, такие как актерское мастерство, режиссура, сценография, костюмы, световое и звуковое оформление.

Данная форма, выраженная в различных жанрах: от классической драмы до комедии, музыкального театра и экспериментальных постановок, предлагает зрителям уникальный опыт, позволяя им вживаться в сюжет и переживать эмоции вместе с актерами. Театральное творчество имеет способность вдохновлять, провоцировать мысли и вызывать эмоции у зрителей. Оно позволяет нам увидеть мир через глаза других людей и расширить свое понимание и восприятие окружающей действительности, тем самым оказывая влияние на творческое развитие подрастающего поколения.

Актуальная функция любительского театра отражена в способности вызывать в человеке процессы самопознания, самоизменения. В результате особого комплекса всех составляющих именно театр представляет собой специфическую среду, как социальный институт, способный реализовать формирование потребности в самореализации личности.

Идея воспитания средой нашла воплощение в теории «педагогика среды» (Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин). В начале XXI в. заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации, в нашей стране.

В педагогически организованной среде любительский театр может играть важную роль в развитии подростков. Оно помогает им развивать коммуникативные навыки, самовыражение, творческое мышление и эмоциональную интеллектуальность. В образовательных организациях могут проводиться театральные кружки, спектакли и мероприятия, где учащиеся могут проявить свои таланты и участвовать в коллективном творчестве. Педагогически организованная среда также может предоставить возможность для посещения театральных постановок и участия в театральных мероприятиях.

Воспитание через призму любительского театра можно рассматривать как целенаправленное перенаправление энергии личности в процесс совместной деятельности. Одной из таких точек является сценическое внимание, которое может помочь участникам органично чувствовать себя в сценическом действии, а также положительно повлиять на повседневную деятельность подростка.

Способность актера или исполнителя удерживать внимание зрителей на себе во время выступления на сцене является основополагающим элементом мастерства, помогающим не только на сцене, но и в жизни. Оно включает в себя умение привлекать внимание, поддерживать интерес аудитории, создавать эмоциональное вовлечение и удерживать внимание зрителя или собеседника на протяжении всего взаимодействия с аудиторией. Хорошо развитое сценическое внимание помогает создать сильное впечатление и убедить в аутентичности и искренности своей повестки у зрителей или субъектов в подростковом коллективе [2].

Сценическое внимание – динамичный познавательный процесс, важный аспект для целостного взаимодействия, осуществляемого с помощью восприятия (зрения, слуха, осязания и т.п.). Известный русский театральный режиссер и актёр К.С. Станиславский в своих работах разделял сценическое внимание на внешнее и внутреннее.

Внешнее внимание относится к способности актера привлекать внимание зрителей через свою внешность, движения, позу и общий облик. Это включает в себя умение контролировать свою физическую присутствие на сцене, чтобы привлечь внимание зрителей.

Внутреннее внимание, с другой стороны, относится к способности актера удерживать внимание зрителей через свои эмоции, внутренний мир и внутренний опыт персонажа. Это включает в себя умение создавать эмоциональное вовлечение и убедительно передавать внутренние переживания персонажа. Обе эти формы внимания играют важную роль в создании убедительного и привлекательного выступления на сцене.

К.С. Станиславский также разработал концепцию «трех кругов внимания», которая помогает актерам контролировать свое внимание на сцене. Первый круг внимания – это внутренний круг, где актер сосредотачивается на своих собственных мыслях, эмоциях и ощущениях. Второй круг – это внешний круг, где актер обращает внимание на своих партнеров по сцене, на их реакции и действия. И третий круг – это общий круг, где актер расширяет свое внимание на всю сцену, на атмосферу, на зрителей и на общую энергию пространства. Контроль и балансирование между этими тремя кругами внимания помогают актеру быть присутствующим и убедительным на сцене, а также создавать глубокие и эмоционально насыщенные выступления [3].

Концепция «трех кругов внимания» К.С. Станиславского может быть максимально полезной и важной для творческого развития подростков не только на сцене, но и в жизни. Разделение внимания на внутренний, внешний и общий круги поможет им осознать свои собст-

венные эмоции и мысли, а также быть более внимательными к партнерам по сцене и окружающей действительности.

Данная концепция также может помочь подрастающему поколению лучше контролировать свои эмоции и реакции на сцене и в школьном коллективе, а также развивать умение быть присутствующими и убедительными в своих выступлениях на сцене и на уроках. Кроме того, она может помочь им создавать более глубокие и эмоционально насыщенные образы для участия в спектаклях школьных театров.

Существует множество действенных упражнений на развитие сценического внимания у подрастающего поколения, которые можно использовать как самостоятельный тренинг. Рассмотрим некоторые из них [4].

Упражнение «Внутренний круг» заключается в том, что участники садятся в круг и закрывают глаза на определённое организатором тренинга время, затем они должны сосредоточиться на своих эмоциях и мыслях. В конце участники, при желании, по очереди делятся своими переживаниями с группой. Упражнение помогает выстроить атмосферу доверия между играющими в определённом спектакле партнёрами.

Следующее упражнение «Внешний круг». Подростки могут пройти по сцене, обращая внимание на окружающую атмосферу: звуки, запахи и текстуры. Они должны быть полностью присутствующими и вовлеченными в окружающее пространство. При внимательном погружении в заданные условия участники вырабатывают навык ориентирования в пространстве, умение ассоциировать и внедрять в него образ.

Упражнение «Общий круг» заключается в умении подростка справиться с упражнением, в котором он будет погружен в условия взаимодействия с партнером по сцене, обращая внимание на его эмоции, реакции и выражение лица. Мастерство участников определяется тем, с каким успехом участник сможет взаимодействовать с партнёром, предугадывать его реакции и ответные эмоции.

В любительском театральном коллективе можно определить положительную динамику, наблюдая за тем, как воспитанники вырабатывают в себе определённые привычки, не давая вниманию ускользнуть с выбранных объектов.

Рассмотренный комплекс упражнений должен стать особым инструментом в помощи личности в раскрытии своего творческого потенциала через «круги» сценического внимания, как во время участия в школьном спектакле, так и в повседневной жизни.

Литература

1. Макарова Л.Н., Козодаев П.И. Педагогический потенциал функций любительского театрального искусства // Искусство и образование. 2008. № 3 (53). С. 117-126.
2. Коллегова Е.А. Воспитание сценического внимания студентов факультета эстрады // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2010. № 4. С. 80-101.
3. Станиславский К.С., Чехов М.А. Работа актера над собой. О технике актера. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003.
4. Титов А.Ю. Театральное любительство: принципы и методы изучения. Орёл: Орл. гос. ин-т искусств и культуры, 2012.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Булгакова Д.В.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
dv.bulgakova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается самореализация подростков в процессе учебной деятельности. Проведен анализ категории самореализации личности в педагогике. Рассмотрены возрастные особенности, влияющие на проявление самореализации. Выявлены цели, способствующие эффективной самореализации школьника в учебном процессе.

Ключевые слова: самореализация, личность, образовательный процесс, самовыражение, учебная деятельность

Один из векторов современного российского среднего образования направлен на успешное развитие личности обучающегося путем раскрытия внутреннего потенциала, его индивидуальности, активизации познавательных и созидательных способностей, позволяющих быстро социализироваться и адаптироваться в любом обществе. В период обучения важно создать все условия для эффективной самореализации, самовыражения ученика.

Повышенный интерес к проблеме самореализации человека связан с социальными и экономическими потребностями современного постиндустриального общества, поскольку разностороннее развитие личностных качеств и индивидуальности является одним из высших показателей активного социального прогресса. В настоящее время для педагогики, как науки, продолжает быть актуальной проблема созда-

ния комфортной среды для развития индивидуальности человека через самореализацию путем раскрытия внутреннего потенциала.

Формирование личности обучающегося во многом зависит от общеобразовательной организации, так как он проводит в школе большую часть времени. Поэтому так важно создать комфортные условия для обучения и воспитания, а также способствовать самовыражению и саморазвитию личности.

Исследуя научные подходы к самореализации, можно констатировать, что данный феномен попадает под междисциплинарное изучение, так как анализируется социологией, психологией, педагогикой, политологией, синергетикой, философией и рядом других наук. Нас же интерес заключается в исследовании научно-педагогических подходов к данной категории.

Н.Б. Крылова оценивает самореализацию как наивысший уровень раскрытия потенциала и эффективной реализации, тем самым каждая личность независимо от уровня интеллекта наделена возможностями максимально реализоваться [1, с.88]. В.М. Жуковская считает, что самореализация это «проявление индивидуального опыта личности», она возникает при реализации таких процессов, как личностное развитие, самовоспитание, мотивация, познание себя, активное проявление себя в обществе, социализация. Автор также склоняется к мнению, что самореализация – это «высший уровень развития личности»: субъект наделен творческими возможностями, является творцом общественно-го прогресса, обладает критическим мышлением [2, с. 229].

И.Ф. Исаев, как и В.М. Жуковская характеризует самореализацию как целенаправленный процесс развития своих возможностей, потенциала, непрерывный процесс преодоления себя [3, с. 23]. Л.С. Подымова и Л.Н. Макарова считают, что самореализация – это не только самостоятельное развитие человека, но и результат межличностного взаимодействия, совместной деятельности с другими людьми, социумом и обществом в целом [4, с. 89].

Н.А. Омбоева феномен самореализации исследует с позиции высшей духовной потребности личности, направленной на воплощение своих желаний и потребностей, совершенствование своей деятельности, реализацию в социуме собственного «Я» [6, с. 182]. Исследуя самореализацию подростков, С.С. Гиль отмечает, что самореализация – осознанная реализация индивидуальных возможностей, целей, установок, которые воплощаются в личностном развитии [5, с. 122].

Детство – первоначальный и важный период в жизни каждого человека, в данный период ребенок всецело находится под влиянием

родителей и ближнего окружения, которые формируют «жизненную программу ребенка» и являются его проводниками в процесс социализации. Детство выступает подготовительным этапом к самореализации, в данный период ребенок выступает как «предмет внешней обработки» [6, с. 40].

Потребность личности в самореализации активно начинает проявляться в период поиска образа «Я» в возрасте 10-14 лет, который в последующем влияет на формирование стабильного представления о самом себе. В возрасте 14-16 лет у личности происходит переход от образа «Я» к «Я-концентрации», возникает потребность применения сформированной конструкции своей жизни в определенные социальные условия, например, в классе, школе, социуме.

Учебная деятельность является одним из действенных способов формирования теоретического и практического опыта самореализации подростков, в связи с этим важно, чтобы в педагогической системе самореализации подростков реализовывались цели:

- в осмысленном выявлении и применении способностей, возможностей в учебном процессе;
- в обеспечении условий, способствующих самостоятельному выбору способа самореализации;
- в проявлении самостоятельности и инициативности в период обучения;
- в создании условий, направленных на свободное и ответственное педагогическое взаимодействие субъектов учебной деятельности (ученика и учителя).

Таким образом, образовательным организациям необходимо обеспечивать условия и возможности, позволяющие воплощать в полной мере свободную самореализацию подростков в процессе педагогического взаимодействия.

На основании проведенного исследования сделаем следующие выводы:

1. Самореализация – междисциплинарный феномен и в педагогике она рассматривается, как осознанный и целенаправленный процесс развития «Я», наивысший уровень раскрытия потенциала и эффективная его реализация собственными усилиями, а также результат взаимодействия субъектов и социума.

2. Успешная самореализация школьника в учебном процессе возможна при создании условий, позволяющих свободно взаимодействовать субъектам учебной деятельности; реализации самостоятельности, инициативности; создании комфортного образовательного процесса, способствующего самостоятельному выбору способа самореализации; реализации в учебном процессе своего творческого потенциала.

Литература

1. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М, 1995. Вып. 2. С. 67-102.
2. Жураковская В.М. Технологии самореализации личности учащегося // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2009. № 1 (13). С. 226-231.
3. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М. Белгород: БГПИ, 1993. 217 с.
4. Подымова Л.С., Макарова Л.Н. Самореализация личности как психолого-педагогическая проблема: синергетический подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 1(69). С. 89-93.
5. Гиль С.С. Педагогические условия самореализации подростков: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Екатеринбург, 1995. 22 с.
6. Омбоева Н.А. Педагогические условия самореализации подростков в учебной деятельности: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Волгоград, 2002. 24 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Гарашкина Н.В.

Государственный университет просвещения

nagaraisr@mail.ru

Дружинина А.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

drugininaan@yandex.ru

Аннотация. В статье показана актуальность формирования основ здорового образа жизни в школьном возрасте, обоснована роль педагога в этом процессе. Представлены результаты анкетирования студентов, будущих педагогов, а также опыт проектирования модуля дисциплины, направленной на подготовку педагога к формированию основ здорового образа жизни младшего школьника. Сделаны выводы о необходимости включения проектов по данному направлению педагогической деятельности на всех этапах общего образования.

Ключевые слова: основы здорового образа жизни, школьник, педагог, педагогическая деятельность

Образование и благополучие являются взаимосвязанными феноменами социально-гуманитарных практик. Важной миссией любой образовательной системы является обеспечение того, чтобы все учащиеся были здоровы и могли успешно учиться в безопасных развивающих средах. Профессиональные стандарты педагогических работников и единый подход в образовании, как отражение реализации современной государственной образовательной политики, связаны с передачей традиционных ценностей нашей страны. Воспитание, формирование культуры здоровья, основ здорового образа жизни в детском возрасте – задачи каждого профессионала в образовательных организациях.

К особенностям социализации и развития детей цифровых поколений относится отсутствие достаточной физической активности, неправильное питание, нагрузка в рамках школьной программы, постоянное использование различных электронных устройств. Это приводит к увеличению количества детей с проблемами со здоровьем.

Л.А. Боровская отмечает, что именно «младший школьный возраст является одним из важнейших этапов становления здоровья. Именно в этот период закладываются основы здорового образа жизни» [1]. Обновленные ФГОСы по всем уровням общего образования, а также Федеральные программы воспитания включают физическое воспитание. Во ФГОС НОО в «качестве одной из содержательных линий воспитательного процесса в образовательной организации определено физическое воспитание и формирование здорового образа жизни» [2].

Мероприятия по формированию здорового образа жизни должны начинаться как можно раньше, затрагивая все сферы жизнедеятельности детей, и планироваться на разных уровнях функционирования: от универсальных программ для всей школы до целевых профилактических действий, ориентированных на наиболее уязвимые группы для всех возрастных категорий.

В связи с этим возникает необходимость в подготовке современных квалифицированных педагогов с применением инновационных образовательных технологий [3]. Настоящие и будущие педагоги должны осознавать степень своей ответственности за воспитание здорового подрастающего поколения.

Для решения данной проблемы был разработан модуль «Формирование основ здорового образа жизни младшего школьника» в рамках дисциплины «Методика преподавания курса Окружающий мир». В ходе подготовительного этапа разработки модуля курса было проведено анкетирование студентов, будущих педагогов начальных классов –

2,3 курс Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (n=46 человек).

В результате ответа на вопрос – Насколько важно, на ваш взгляд, уделять особое внимание здоровью и благополучию учеников при реализации программы начального образования? – получены следующие данные – 100 % опрошенных студентов отмечают, что очень важно уделять внимание здоровью и благополучию учеников, наряду с реализацией образовательной программы. Что подчеркивает актуальность включения данного модуля в содержание курса.

Также 100 % студентов ответили, что необходимо включать модули по подготовке будущих педагогов начального образования к формированию основ здорового образа жизни младших школьников.

Среди форм и технологий, которые может использовать учитель при формировании здорового образа жизни младшего школьника, респонденты отметили (можно было написать несколько вариантов ответов):

- внеклассные мероприятия (100 %);
- индивидуальные (76 %) и групповые (91 %) беседы;
- включение в различные учебные предметы тем, связанных со здоровым образом жизни (100 %);
- проектная работа (96%);
- игры (98 %);
- анализ и решение конкретных ситуаций (74 %).

Данные формы и технологии, с добавлением ряда современных, были проработаны со студентами в рамках лекционных занятий, практической и самостоятельной работы.

К направлениям формирования здорового образа жизни младшего школьника опрошенные студенты отнесли – представим чаще встречающиеся ответы:

- формирование режима двигательной активности учеников (гимнастика, физкультурная минутка и т.п.) – 94 %;
- изучение организма человека и здоровья в урочной и внеурочной деятельности – 100 %;
- планирование режима дня младших школьников – 96 %;
- профилактика вредных привычек – 100 %.

Все представленные направления легли в основу проектной деятельности студентов (необходимо было разработать мероприятия, соответствующие всем выделенным направлениям).

В результате ответа на вопрос: Какие проблемы и трудности в формировании основ здорового образа жизни младшего школьника Вы

видите? (можно было выбрать несколько вариантов ответа) – получаем следующие данные:

- отсутствие ценности здорового образа жизни – 33 %;
- отсутствие критического мышления – 100 %;
- привязанность к электронным устройствам – 96 %;
- недостаточная информированность – 43 %;
- другое – 80 %.

Респонденты отмечают, что основной трудностью в формировании основ здорового образа жизни младшего школьника является отсутствие критического мышления, соответственно необходимо включение данной темы в разрабатываемый модуль.

Отвечая на вопрос – Какие методы и технологии проведения лекционных занятий Вы предпочитаете, студенты выбирают:

- традиционные лекции – 22 %;
- перевернутое обучение – 41 %;
- интерактивные занятия – 11 %;
- другое – 26 %.

При разработке модуля курса была подобрана информационная база, которая рекомендовалась студентам для самостоятельного обучения в рамках перевернутого обучения, а также проводились традиционные лекции с применением презентаций и интерактивных методов.

При ответе на вопрос – Какую помощь и поддержку от преподавателя Вы хотели бы получить в ходе самостоятельной работы по изучению модуля «Формирование основ здорового образа жизни младшего школьника» – респонденты выбрали:

- конкретные руководства, инструкции преподавателя – 26 %;
- обратная связь и комментарии на выполненные задания – 67 %;
- частые консультации и помощь со стороны преподавателя – 7 %;
- другое – 0 %.

Опираясь на данные ответы студентов при организации самостоятельной работы, преподаватель дал конкретную структуру педагогического проекта, определил основные направления мероприятий проекта, а также назначил наставника – студента старшего курса, по результатам выполнения задания для самостоятельной работы в рамках данного модуля каждый студент получил обратную связь и комментарии со стороны преподавателя.

Учитывая данные анкетирования, нормативно-правовых документов был разработан модуль «Формирование основ здорового образа жизни младшего школьника». На лекционных и практических заняти-

ях со студентами – будущими педагогами начальных классов изучались современные концепции формирования здорового образа жизни младших школьников, формы, технологии и методы по формированию основ здорового образа жизни, способы преодоления трудностей в формировании основ здорового образа жизни младших школьников, методы и методики диагностики сформированности основ здорового образа жизни младшего школьника.

Итоговая аттестация по данному модулю включала разработку педагогического проекта по развитию показателей основ здорового образа жизни обучающихся начальных классов по четырем основным направлениям (формирование режима двигательной активности учеников; изучение организма человека и здоровья в урочной и внеурочной деятельности; планирование режима дня младших школьников; профилактика вредных привычек).

Представленные студенческие проекты по основам здорового образа жизни школьника могут быть применимы на всех уровнях общего образования. Технологии включения в проектную деятельность по формированию здорового образа жизни востребованы в образовательных практиках, в пространствах коллективного, группового и личностного развития и саморазвития, партнерского взаимодействия субъектов образовательных отношений. Применение ученического наставничества, развития систем взаимообучения, разнообразия форматов общения и коммуникаций; применение виртуальных и реальных способов демонстрации созданных проектов, проявление уникальности здоровьесберегающих проектов – возможности поделиться своими навыками для физического развития и благополучия другого.

Таким образом, формирование основ здорового образа жизни школьника – важное направление педагогической деятельности в современных образовательных практиках. Значимость и необходимость формирования основ здорового образа жизни детей показывает, что педагог начального образования становится ключевой фигурой этого процесса. Педагог, работающий с младшими школьниками, имеет возможность положительно влиять на их привычки и отношение к здоровью. Он может организовывать разнообразные физические активности во время уроков и внеурочное время, проводить занятия по правильному питанию, рассказывать о вреде вредных привычек и показывать пример здорового образа жизни.

Внимание к здоровью учащихся должно стать частью любого ежедневного педагогического процесса. Педагоги должны поощрять принятие здорового образа жизни и способствовать развитию критиче-

ского мышления школьника в отношении нездорового поведения. Необходимо включение модулей по подготовке педагогов к формированию основ здорового образа жизни школьника в различные дисциплины вузовской подготовки с учетом Ядра высшего педагогического образования.

Литература

1. Боровская Л.А. Формирование у младших школьников основ здорового образа жизни как требование федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Вестник ПГГПУ. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2013. № 2. С. 97-102.
2. Басюк В.С., Виноградова Н.Ф., Лазебникова А.Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №4 (77). С. 7-29.
3. Гарашкина Н.В. Дружинина А.А., Личностно-профессиональное развитие студентов – будущих педагогов с использованием форм перевернутого обучения // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 128-145.

ИГРУШКА РОР-IT КАК ИНОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ЛОГОПЕДА

Гладышева А.В.

Детский сад № 52 «Маячок», г. Тамбов
an.gladischewa2014@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Анализируется игрушка –РОР IT как инновационный инструмент, используемый для коррекционной работы учителя –логопеда с детьми, имеющими нарушение речи.

Ключевые слова: учитель-логопед, общее недоразвитие речи, коррекция, игрушка РОР–IT

Правильная речь – это один из важных элементов полноценного и гармоничного всестороннего развития ребёнка. Правильно составленная и богатая по своему составу речь позволяет ребёнку легче выстраивать общение со своими сверстниками, родителями, больше узнавать об окружающем его мире, высказывать свою точку зрения и т.д. Зачастую речевая патология негативно влияет на эмоционально-

волевою, личностную сферу, образовательную деятельность, а также на психофизическое развитие ребёнка в целом [1].

На сегодняшний день количество дошкольников с нарушением речи значительно увеличилось. Одним из наиболее тяжелых распространённых речевых расстройств, в работе учителя-логопеда является общее недоразвитие речи (ОНР) – это состояние речи, при котором нарушается формирование всех аспектов речи, а именно: произношение звуков, слогов, слов, фраз, предложений, связанной речи. При данном нарушении ярко выражен симптом бедного словарного запаса, отмечается низкий уровень игровой деятельности и т.д. [2].

Проблемой изучения и коррекции общего недоразвития речи занимались отечественные ученые Т.П. Бессонова, В.К. Воробьева, О.С. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и т.д. [3].

Основная направленность работы учителя-логопеда по преодолению речевых нарушений специфична для всех уровней речевого развития и направлена на её минимизацию в структуре дефекта. Безусловно, эффективность коррекционной работы зависит от грамотного планирования занятий, учитывая особенности детей, применения новых методов, приемов, инновационных технологий и т.д. Один из таких инновационных методов является игрушка POP IT, которую мы применяем в своей работе как средство развития речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

POP IT переводится как «лопни это». Эта игрушка, представляет собой, силиконовую форму, наполненную пузырьками, на которые надавливают пальцами, чтобы они лопнули. Сам процесс похож на лопание пузырьков из упаковочной пленки. Единственное небольшое отличие – это звук. Пузырьковая пленка лопается с более громким звуком, чем POP IT. Еще одним отличием является то, что POP IT, как правило, очень яркое и красочное, в отличие от упаковочной пленки [4].

Игрушка POP IT имеет различные формы, величины, цвета: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник; она может иметь форму сердца, мороженого, бабочки, единорога и т.д. В своей работе, как правило, мы в основном используем квадратную или круглую форму.

Универсальная игрушка POP IT обучает, развивает, укрепляет межполушарные связи мозга. При использовании антистрессовой игрушки уменьшаются приступы тревоги, развивается мелкая моторика рук, речь. Данная игрушка оказывает благоприятное влияние на развитие психических и речевых процессов в целом. Используя её на заня-

тиях, можно включать обе руки для одновременного нажатия, которое способствует развитию взаимодействия между полушариями головного мозга.

Предлагаем небольшую подборку игр, которые используем непосредственно в своей работе.

Задание №1 «Изучаем звуки»

Цель: сформировать и закрепить знания о гласных и согласных звуков русского языка.

Оборудование: синий, красный POP-IT

Ход выполнения задания: Педагог предлагает выдавливать красную «пупырку», если ребёнок услышит гласный звука, а если услышит согласный звук, то синий цвет «пупырки».

Задание №2 «Учим Алфавит»

Цель: знакомить детей с алфавитом русского языка

Оборудование: POP-IT (квадратной формы)

Ход выполнения задания: Педагог предлагает ребёнку рассмотреть Поп-ит, на котором изображен алфавит. После этого ребенок вместе с педагогом проговаривает буквы, нажимая на пупырку, тем самым учит их. Если ребенок знает алфавит, то педагог называет ту или иную букву, а ребёнок ищет и давит на пупырку.

Задание №3 «Радуга»

Цель: вызывать речь у неговорящих детей «звукоподражание», формирование представлений об эталонах цвета.

Оборудование: POP-IT

Ход выполнения задания: Педагог называет цвета (красный, желтый, оранжевый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый). После чего предлагает ребенку по слогам проговорить вместе цвет, нажимая на определенный цвет пупырки (звукоподражание). Если ребенок знает, то педагог называет цвет, а ребёнок ищет и давит на пупырку, произнося найденный цвет.

Задание №4 «Звукоподражание»

Цель: вызывать речь у неговорящих детей «звукоподражание».

Оборудование: POP-IT, на котором изображены животные, звучащие предметы.

Ход выполнения задания: Педагог предлагает ребёнку повторить за ним слог, затем найти, выдавить на игрушке, о ком или о чём идёт речь.

Задание №5 «Один-много»

Цель: обучить детей правильно образовывать в речи существительные единственного и множественного числа.

Оборудование: POP-IT, картинки на определенный звук.

Ход выполнения задания: Педагог называет ребёнку существительное, которое изображено на схеме в единственном числе и просит ребёнка посчитать с одновременным нажатием кнопочек. Например: один лимон, два лимона, три лимона и т.д.

Таким образом, используя в коррекционно-развивающей работе игрушку POP-IT, мы можно дать высокую оценку её эффективности, так как она обладает большим потенциалом в работе учителя-логопеда и является мощным ресурсом для работы с дошкольниками, используемым для коррекции и преодоления имеющихся у них речевых нарушений.

Литература

1. Боровцова Л.А. Организация и содержание логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. Тамбов: Пролетарский светоч, 2007.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011.
3. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2010.
4. Поп-ит: зачем детям игрушки-антистресс. Режим доступа: <https://www.baby.ru/wiki/pop-it/>

ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ЛОГИКИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Гладышева М.В.

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
rov.74@mail.ru

Аннотация. В статье обоснованы педагогические условия, реализация которых способствует развитию логического мышления у детей 7-10 лет. Рассмотрены результаты исследований по вопросу формирования компонентов данного вида мышления у обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: логическое мышление, развитие, педагогические условия, младшие школьники

При рассмотрении вопроса стоит опираться на базовые положения, которые сформулировали в своих работах такие известные педагоги и

ученые, как В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и другие. Это:

1) Утверждение о единстве и тесной связи процессов обучения и развития детей. Причем именно успехи в развитии оказываются двигателем и обязательным условием для действительно прочного и глубокого усвоения новых знаний. Для более эффективной реализации заложенных возможностей необходимо ориентироваться на зону, так называемого, ближайшего развития.

2) Вывод о необходимости комплексного подхода при исследованиях педагогических явлений. Для современных исследований изучение проблемы с точки зрения различных составляющих является обязательным и определяющим достоверность результата.

В частности, В.П. Беспалько указывает, что педагогической системой следует считать некоторую совокупность средств, методов, процессов, взаимосвязанных между собой и необходимых для обеспечения организованного, целенаправленного, преднамеренного влияния педагогической деятельности на формирование личности с учетом целевых качеств [1].

В свою очередь, такие подходы определяют конкретные педагогические условия, которые обеспечивают успешное развитие логики у младшеклассников и являются достаточными и необходимыми компонентами построения всего образовательного процесса в начальной школе.

По мнению исследователей, можно признать, что система педагогических условий функционирует эффективно, если наблюдаются следующие признаки:

- Целостность. Любое изменение в части системы всегда вызывает изменения в самой системе или ее остальных частях.
- Совместимость. Система согласуется с внешней средой, а точнее, содержание предмета соответствует общественным запросам.
- Оптимальность. Качество и результаты достигаются использованием минимальных ресурсов, в том числе времени и усилий участников процесса.
- Упорядоченность и системность. Все элементы системы сильно зависят друг от друга.

При поиске учебных упражнений для развития логического мышления предлагается:

- учитывать преемственность этапов обучения. То есть между дошкольниками, младшими школьниками, средним, а в перспективе и старшим звеном школы и студентами ВУЗов. Так, по словам Н.В. Шевченко, это условие является одним из наиболее значимых. Она отмечает –

составлять предметные задания важно «при особенном акценте на разработку формирования умений классификации и обобщения и, как частного случая этих умений, умения устанавливать причинно-следственные связи, с первого до одиннадцатого класса» [2, с. 13];

- руководствоваться положениями индивидуально разработанной системы. Задания должны не просто помогать усвоить материал, но способствовать повышению интеллектуального уровня учащегося и помогать ему применять полученные навыки в новых предметах и условиях обучения. Развитие логики не может происходить изолированно. Это процесс всегда органично переплетается и сочетается с получением конкретных предметных умений и связан с успешностью обучения, в целом;

- ориентироваться на цели работы и ее регулярность. Этот момент считают первостепенным условием успешного развития логики многие педагоги-психологи, в том числе Н.Н. Кабанова-Меллер, И.А. Погорецкая, Н.Ф. Талызина;

- искать варианты заданий и упражнений, которые активизируют познавательную деятельность. Исследователи выделяют несколько педагогических условий для стимулирования такой деятельности у учащихся. Необходимо систематически включать задачи в самостоятельную работу с постепенным усложнением, направлять на овладение навыками структурирования материала, а также составления и использования алгоритмов [3].

Выделяют два разных механизма для целенаправленного овладения умениями проводить какие-либо логические операции:

1) Прямой. Предполагает простое и готовое разъяснение сущности рассматриваемого приема, ознакомление с имеющимися функциями и принятыми алгоритмами применения.

2) Косвенный. Представляет собой комплексную работу по получению необходимых знаний и навыков по конкретному предмету согласно определенному правилу. Под правилом понимается как раз некая логическая операция или прием логического мышления, который подходит для решения поставленной учебной задачи.

По мнению многих исследователей, путь косвенного обучения имеет больше шансов на успех. Причина кроется в характере проведения логических операций и применения соответствующих приемов. Процесс осуществляется в два этапа: сначала должна быть выделена содержательная составляющая, а уже потом установлена особенность логических отношений.

Это значит, что младшеклассникам необходимо не только изучить все логические приемы и знания, но и научиться их осознанно применять. Такой вариант обучения позволит в дальнейшем легко абстрагироваться от содержания той или иной конкретной задачи, на примере которой был показан определенный алгоритм действий, и уверенно овладеть именно логическими приемами мышления [4].

Чтобы достичь такой цели психологи и педагоги рекомендуют действовать следующим образом:

1) Способы переноса и использования новых теорий, правил, знаков или понятий в новых и более сложных учебных ситуациях следует обобщать и обрабатывать постепенно.

2) Любое использование опорных знаний в новых учебных задачах и структура таких действий должна быть полностью осмысленной со стороны учащегося.

3) После осознания сути и алгоритма логических операций школьникам нужно научиться отображать их в правилах и планах учебно-познавательных действий, составляя их самостоятельно.

В своих исследованиях Л.Г. Петерсон отмечала острую потребность современного начального образования в построении и использовании для каждого ученика собственных, личностно-ориентированных траекторий обучения. Предложенная ею интегративная технология обучения подразумевает самоопределение в учебе, то есть самостоятельный выбор заданий и способов решений, самопроверку результатов. Кроме того, предполагается регулярная актуализация имеющихся знаний, открытие новых знаний через постановку проблемы, вербальное закрепление обретенных навыков. Важно органично включать дополнительные знания в систему уже полученных ранее, осмысливать выполненные действия [5].

Учителю удастся выявить и улучшить логическое мышление у учащихся младших классов, если:

- начинать все уроки с заданий на память, внимание и воображение;
- представлять и обрабатывать любую мыслительную операцию на разных учебных примерах (схеме, числовом ряде, задаче);
- учить абстрагироваться от содержания конкретного задания;
- развивать мыслительные навыки комплексно;
- использовать специальную систему логических задач.

Огромное значение в успехе развития логики у младшеклассников имеет мотивация. Необходимо вызывать интерес к предмету, доступно объяснять ценность навыков. Полезным является активное стимулирование попыток провести различные мыслительные операции, например,

анализ, синтез, обобщение. Стремление выполнить такую операцию, пусть и неудачно, должно поощряться больше, чем просто знания.

Для реализации потенциала логического мышления следует составлять и применять системы заданий с учетом индивидуальных особенностей учащихся, возраста и изначального уровня готовности. Это требует внедрения разных методов обучения, изменений в структуре и содержании уроков. И главное – задания на логику в том или ином виде должны присутствовать на занятиях по всем предметам учебного плана и даже внеучебной деятельности. При ограниченном использовании скорость и продуктивность развития логического мышления у учащихся будут сильно отставать от ожидаемых.

Таким образом, логическое мышление учащихся начальной школы может развиваться только при создании определенных педагогических условий. Это подтверждается многочисленными исследованиями как российских, так и зарубежных педагогов и психологов.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической психологии. М.: Педагогика, 1980. 190 с.
2. Шевченко Н.В. Дидактические условия формирования общеучебных интеллектуальных умений у учащихся 5-6 классов основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 22 с.
3. Толстолуцкая И.И. Развитие логического мышления младших школьников // Альманах мировой науки. 2021. № 10 (53). С. 36-39.
4. Бетина Н.В. Психолого-педагогические основы проблемы развития логического мышления младших школьников // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2019. № 1(26). С. 31-33.
5. Цыкура Е.В. Развитие логического мышления младших школьников как педагогическая проблема // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет". 2023. Т. 2. № 15 (3). С. 234-240.

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА УЛЫБКИ И ЕГО СВЯЗЬ С УСТОЙЧИВЫМИ ВЫРАЖЕНИЯМИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Деркач А.К., КОРТУНОВА А.В.

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

ilanne@mail.ru

adelkortunova@gmail.com

Аннотация. Рассмотрено языковое выражение феноменов «улыбка/смех» в английском и русском языках. Установлена связь между частотой употребления концептов «смех» и «улыбка» с проявлениями улыбки в английском и русском языках. Выявлены различные культурные аспекты репрезентации феномена улыбки в устойчивых выражениях. Определена причина «холодности» россиян с точки зрения людей, проживающих в западных и европейских странах.

Ключевые слова: устойчивые выражения, феномен улыбки, национальные традиции, русский язык, английский язык

Культуры всех народов, населяющих нашу планету, отличаются друг от друга. Различия в них могут едва заметными, а могут быть настолько колоссальными, что человек, решивший посетить другую страну, просто не будет понимать, что в ней происходит. Феномен улыбки является тем культурным аспектом, непонимание которого может завести коммуникацию между людьми разных культур в тупик, или даже породить вражду.

Улыбка – это невербальный знак, который играет важную роль в социальном взаимодействии, где он используется для выражения множества значений. Хотя большинство из них универсальны, люди используют и интерпретируют улыбки в соответствии со своей национальной, культурной системой невербального общения. Феномен улыбки – культурный аспект, который отражается не только в мимических движениях, а также и в языке. Это объясняет тот факт, что проблемы в общении между культурами возникают при пренебрежении национальными традициями и межкультурными различиями. Понятие «улыбка» может рассматриваться как произвольное мимическое движение или как знак коммуникации.

Различные культурные аспекты очень хорошо раскрыты в устойчивых выражениях, которые передаются из поколения в поколение в рамках одного народа. Одним из самых ключевых фразеологизмов, раскрывающих отношение русских людей к улыбке, является выражение «смех без причины – признак дурачины». В России не принято улыбаться прохожим на улице и малознакомым людям.

В США ситуация абсолютно противоположная. Улыбка является социальным приёмом, который позволяет создать комфортную обстановку для всех участников коммуникации. Американцы не считают улыбку «признаком дурачины» – наоборот, для них она является знаком проявления уважения.

Сопоставительный корпусный анализ предполагает обращение к крупнейшему и наиболее репрезентативному корпусу английского языка The Corpus of Global Web-Based English¹⁰ (GloWbE), насчитывающему более 1,9 млн слов.

При обращении к корпусу можно выявить 14649 случаев использования концепта «smile» в американском английском и 13539 раз употребления в британском варианте соответственно (28188 всего) [1]. Также при обращении к корпусу можно выявить 14937 случаев использования концепта «laugh» в американском английском и 13958 раз употребления в британском английском соответственно (28895 всего) [1]. Из этого можно сделать вывод, что smile/laugh как эмоциональный концепт очень широко представлен в устойчивых выражениях английского языка в целом. Также, исходя из проведенных исследований, можно сказать, что это явление больше характерно для американского варианта английского языка. Но, исходя из количественного выражения данного явления в языке, можно понять, что концепт «улыбка/смех» критически важен для обоих вариантов языка: английского и американского. В большинстве случаев американская улыбка считается более открытой и яркой, а получилось так из-за тренда на позитивное отношение к жизни, желания улыбаться и проявлять свое дружелюбное отношение к окружающим. Возможно, что изначально улыбка была важнейшим западным символом, ключевым, например, в бизнесе для налаживания деловых контактов.

При обращении к частотному словарю русского языка можно обнаружить 9309 случаев употребления концепта «смех» и 13325 случаев употребления концепта «улыбка» [2]. Согласно количественному выражению данного явления в языке можно понять, что концепт «улыбка/смех» не так сильно выражен в русском языке, как в английском (таблица 1).

Исходя из информации, выраженной в таблице 1, можно утверждать, что люди в США и Великобритании используют концепт «laugh» в 3,02 раз чаще, чем в России употребляют концепт «смех», а концепт «smile» в 2,16 раз чаще, чем концепт «улыбка» соответственно.

Следующим этапом исследования является анализ идиом в английском и русском языках.

Представленными для анализа устойчивыми выражениями в английском языке будут следующие: «Belly laugh», «Gales of laughter», «Remember to smile», «To be all smiles», «To die laughing». При обращении к корпусу можно рассмотреть 1287 случаев использования данных выражений в английском языке [1].

Таблица 1

Сравнение случаев употребления концептов «улыбка», «смех» с концептами “laugh” и “smile”

Английский	Русский	Сравнение
laugh	смех	28188/9309=3,02
smile	улыбка	28895/13325=2,16

Таблица 2

Сравнение случаев употребления идиом, связанных с концептами «улыбка», «смех» с концептами “laugh” и “smile”

Английский	Русский	Сравнение
“Belly laugh”, “Gales of laughter”, “Remember to smile”, “To be all smiles”, “To die laughing”	«Улыбка во весь рот», «Беззаботная улыбка», «Заразительный смех», «Расплываться в улыбке», «Помереть со смеху»	1287/138=9,3

Представленными для анализа устойчивыми выражениями в английском языке будут следующие: «Улыбка во весь рот», «Беззаботная улыбка», «Заразительный смех», «Расплываться в улыбке», «Помереть со смеху». При обращении к корпусу можно выявить 138 случаев использования данных выражений в русском языке [2] (таблица 2).

Исходя из информации, выраженной в таблице 2, можно утверждать, что люди в США и Великобритании используют идиомы, связанные с концептами “laugh” и “smile” в 9,3 раз чаще, чем в России. И.Е. Брыксина и З.М. Сафошина утверждают, что, как и представители других лингвокультур, американцы считают нужным улыбаться, поскольку дежурная улыбка – это демонстрация стойкости и жизнеспособности [3, с. 10].

Таким образом, исходя из исследования, представленного выше, можно сделать вывод о том, что люди в США и Великобритании используют концепт “laugh” в 3,02 раз чаще, а концепт “smile” в 2,16 раз чаще, чем люди, проживающие на территории России, используют аналогичные концепты в русском языке. Американцы и британцы в 9,3 раз чаще используют выражения, связанные с улыбкой. Они улыбаются не только для того, чтобы выразить радость и счастье, а также для того, чтобы всем участникам коммуникации было комфортно, то есть, они используют улыбку как социальное невербальное взаимодействие, а значит, улыбаются чаще, чем люди, проживающие на территории

России. Русскоговорящие люди, в свою очередь, используют устойчивые выражения, связанные с улыбкой и смехом в 9,3 раз реже, чем жители США и Великобритании. Они не используют улыбку как знак коммуникации и в целом улыбаются и смеются меньше. Именно поэтому россияне считаются неулыбающимися и «холодными» по мнению жителей большинства европейских и западных стран.

Литература

1. The corpus of Global Web-based English (GloWbE) // [Электронный ресурс]. <https://www.english-corpora.org/glowbe/> (дата обращения 10.11.2023)
2. Национальный корпус русского языка // [Электронный ресурс]. <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения 10.11.2023)
3. Брыксина И.Е., Сафошина З.М. Изучение феномена улыбки в русской, французской и американской лингвокультурах как аспект межкультурного образования будущих лингвистов – преподавателей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (1). С. 9-11.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Егоров А.Ю.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
egorov.tambov68@yandex.ru

Аннотация. Обоснована актуальность изменения форм и методов воспитания несовершеннолетних, пребывающих в пенитенциарных учреждениях. На основе анализа текущих проблем воспитательной практики определены приоритеты социально-педагогической работы в воспитательных колониях. Предложены общие направления совершенствования воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными.

Ключевые слова: пенитенциарная система, воспитание, девиантное поведение, ресоциализация, несовершеннолетние, цифровые технологии

На современном этапе развития российской пенитенциарной системы до событий 2014–2022 гг. серьезное влияние оказывали международные интеграционные процессы. Результатом влияния стало появление в пенитенциарной системе Российской Федерации инновацион-

ных социально-правовых институтов государства, в числе которых особенно следует выделить омбудсменов, пробацию и ресоциализацию. Новым этапом развития пенитенциарной системы стало принятие «Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года».

Термин «пробация» следует понимать как систему мер (ресоциализация, социальная реабилитация, защита прав и интересов) для осужденных либо освобожденных лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Под ресоциализацией мы понимаем процесс повторного освоения индивидом социальных норм и культурных ценностей, в недостаточной степени освоенных ранее, либо обновленных на этапе социального развития.

Однако, цифры и факты говорят сами за себя: несмотря на принимаемые меры, проблем ресоциализации осужденных меньше не становится. Согласно статистическим данным более 50% отбывших наказание лиц возвращаются к рецидивной преступности. Эта статистика отчасти находит объяснение в законодательстве, устанавливающем необходимость организации пенитенциарной работы для ресоциализации (т.е. реинтеграция и возвращение личности в общество). В отличие от ресоциализации социализация предполагает вхождение личности в социум и дальнейшее ее влияние на социум.

Следует подчеркнуть, что воспитание присутствует и в момент социализации, так как через него происходит усвоение культурных норм и ценностей, так и в ресоциализации, когда для повторной попытки реинтеграция в общество используются формы и методы воспитания для повторного усвоения и использования в жизни культурных норм и ценностей, которые разделяются в обществе. Воспитание неотделимо от социализации и ресоциализации. Объем понятия «социализация» несколько шире, чем «воспитание». Воспитание подразумевает, прежде всего, систему направленных воздействий, с помощью которых индивиду пытаются привить желаемые черты, тогда как социализация включает также не намеренные спонтанные влияния, посредством которых индивид приобщается к культуре и становится полноправным членом общества. Социализация происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, в относительно направляемом обществом или государством процессе влияния на те или иные возрастные, социальные, профессиональные группы людей, а также в процессе относительного целесообразного и социально контролируемого воспитания.

Обычно ресоциализация преследует своей целью решения ряда медико-психологических и социально-бытовых проблем, с которыми заключенным придется столкнуться на воле. С опорой на данные по регионам, следует признать недостаточность этих мер. К тому же в стране не сложился единый подход к ресоциализации, в том числе и несовершеннолетних [1]. Это положение в равной степени касается и такой специфической проблемы, как ресоциализация несовершеннолетних детей, пребывающих в пенитенциарных учреждениях.

Согласно гражданскому законодательству, возрастные границы данной категории приходятся на период 14–18 лет. Отсутствие авторитета со стороны взрослых и педагогическая запущенность подростков представляют благоприятную почву для усвоения тюремной субкультуры.

Следует понимать, что решая проблемы этой категории граждан, необходимо проводить работу по развитию инновационных, доказывающих эффективность пенитенциарной работы, механизмов ресоциализации. Ведущим механизмом является воспитание, однако его не следует рассматривать в отрыве от ресоциализации и пенитенциарной работы с несовершеннолетними, так как оно имеет комплементарное значение. К тому следует подчеркнуть, что в большей степени в воспитательных колониях должна проводиться социально-педагогическая работа, а не воспитание. По мнению В.А. Никитина, разница между ними заключается в том, что социально-педагогическая работа связана с воспитанием человека на всех жизненных этапах. В то время как воспитание учитывает периоды жизни человека, совпадающие с его периодом пребывания в дошкольных и школьных образовательных организациях.

В условиях цифровизации информационного общества можно использовать приемы, позволяющие по-новому подойти к воспитанию несовершеннолетних, отбывающих наказание. Этому во многом способствует понимание возрастных и психологических тенденций и закономерностей преступности среди несовершеннолетних. Криминалисты и криминологи отмечают, что для лиц данного возраста свойственна рецидивная преступность. Прослеживается следующая тенденция: совершение преступления в более раннем периоде повышает вероятность рецидивной (повторной) преступности в разы). Анализ практики работы с криминальными рецидивами среди несовершеннолетних показывает, что усиливающим фактором их возникновения является лишение свободы. При этом специалисты и исследователи выделяют обратную закономерность, указывающую на неэффективность

существующей в стране пенитенциарной системы и системы наказаний: условные сроки уголовного наказания, равно как и обязательные исправительные работы и незначительные сроки лишения свободы не решают проблем воспитания данной категории, и тем более не сдерживают рецидивную преступность.

Относительная слабость и неэффективность воспитательных воздействий на несовершеннолетних в процессе их ресоциализации в исправительных учреждениях повышает вероятность и количество совершаемых преступлений среди несовершеннолетних осужденных, в том числе и в составе организованной преступной группы. Системообразующим фактором генезиса несовершеннолетней преступности является незанятость молодежи, повышающая вероятность совершения преступления в 20 раз, что подтверждается данными портала правовой статистики: если за период 2000–2023 гг. преступность среди студентов и учащихся выросла в 3 раза, то среди неработающих и ничем не занятых несовершеннолетних этот показатель вырос в 9 раз [2]. Представленная статистика наводит на мысль о важности такого направления воспитания, как трудовое воспитание несовершеннолетних, реализовать которое можно в профессионально ориентированной деятельности. По справедливому замечанию А.Ю. Нестерова в качестве ведущей причины девиантного поведения несовершеннолетних выступает отсутствие такой компетенции, как способность правильно выстраивать приоритеты в своей жизни (друзья, учеба, досуг в социальных сетях, компьютерных играх и блогах, и др.) [3].

Эффективность воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях сильно зависит от личностного фактора. Одни несовершеннолетние осознанно готовы меняться для успешной социализации, другие отвергают законы, правила и нормы социальной среды на свободе, подчиняя свое поведение криминальным авторитетам. Необходимо признать, что изоляция от влияния последних для данной категории несовершеннолетних будет полезной, если их воспитание будет охватывать все сферы жизни в период пребывания в исправительном учреждении (особенности закрытого режима учреждения, учеба, труд, быт, досуг, библиотека, самоподготовка, общение со сверстниками, консультации с медиком, психологом и социальным педагогом). Решение проблем из этих сфер, появляющихся на воле, требует от несовершеннолетних стрессоустойчивости. Соответственно, важнейшим направлением воспитания является привитие компетенций, связанных с умением решать цивилизованным путем возникающие конфликтные ситуации. Отдельно сюда следует добавить посещение цифровых ресур-

сов и общение в сети интернет. Данные социологов свидетельствуют о том, что в сознании несовершеннолетних правонарушителей доминируют установки на осознание себя неполноценным членом общества [3].

Другой проблемой воспитания несовершеннолетних, пребывающих в воспитательных колониях, по мнению И.В. Кернаджук и А.Ю. Нестерова, является их перевод в исправительные колонии после наступления совершеннолетия. Как правило, в последних они подвергаются влиянию криминальной среды, подчиняясь ее нормам и правилам. Опрос несовершеннолетних правонарушителей позволил И.В. Кернаджук и А.Ю. Нестерову прийти к выводу о том, что такой подход сводит «на нет» все усилия воспитателей.

Отдельным направлением воспитательной работы с несовершеннолетними правонарушителями является восстановление семейных связей с родителями, родственниками и опекунами, что может послужить стимулом к изменениям в лучшую сторону.

Особенное внимание несовершеннолетние уделяют компьютерным играм, где на экране демонстрируются насилие и убийства. Это мешает реально соотносить свои желания с собственными возможностями. В совокупности эти обстоятельства могут стать триггером для рецидивной преступности [4].

Следует признать, в современных условиях интегрировать все виды воспитания в целостный процесс ресоциализации несовершеннолетних в пенитенциарный период видится возможным посредством цифровых технологий. Для этого предлагается использовать в исправительном и воспитательном процессе для обеспечения режимных требований возможности информационно-коммуникативных технологий. В отдельных странах используется концепция «умной тюрьмы» для организации доступа заключенных к конкретным услугам, для администрирования заявок и запросов, и управлению личными финансами и др. Применение цифровых технологий позволяет поддерживать его социальные контакты, благоприятствует ресоциализации, не изолируя от мира.

Реализовать такую идею поможет проектирование контролируемого виртуального пространства, регулируемого на основе цифровых прав для несовершеннолетних лиц, отбывающих наказание. С учетом социальной значимости для них такой среды, нарушение прав должно повлечь лишение доступа в такую лично и социально значимую среду. Для этого важное значение будет иметь создание полезного контента и отбор контента из интернета для применения в информационном пространстве для несовершеннолетних. Фильтрация и цензура

корреспонденции от лиц из круга общения несовершеннолетнего осужденного должна быть частью полномочий сотрудников воспитательных колоний. Такой подход позволяет исправить негативные установки и вытеснить их социально позитивными установками. Анализ опыта пенитенциарных учреждений Приволжского федерального округа показывает, что внедрение видеосвиданий позволяет укрепить родственные и семейные связи, восстановить их [5]. Кроме того, цифровые технологии обеспечивают профессиональную мобильность. Возможности цифровых платформ Skillbox.ru и Geekbrains позволяют найти хорошо оплачиваемую профессию, и преодолеть проблему «стеклянного потолка», свойственного, в том числе, и несовершеннолетним, отбывшим наказание.

Таким образом, на наш взгляд, методы воспитания несовершеннолетних осужденных должны соответствовать психологическим и возрастным закономерностям подросткового и юношеского возрастов. Ведущими видами деятельности должны быть общение со сверстниками, учебная деятельность и профессионально-ориентированная деятельность. В совокупности эти методы исправительной (пенитенциарной) педагогики (трудовое воспитание, воздействие на сознание, внушение) должны обеспечивать нормальную реинтеграцию в общество и дальнейшую профессиональную адаптацию. В совокупности исправительная педагогика ориентируется на требования функционирования режимных объектов, что усложняет практику воспитания и социально-педагогической работы с несовершеннолетними. Негативным фактором воспитания несовершеннолетних правонарушителей является административный – после наступления совершеннолетия их переводят в исправительные колонии, где они подвержены криминальному влиянию, подчиняясь нормам и правилам тюремной субкультуры.

Решить проблемы воспитания несовершеннолетних в изоляции от криминальной среды можно и альтернативным путем, используя цифровые технологии для отбора и фильтрации социально полезного контента, общения с семьей и близкими, получения будущей профессии.

Литература

1. Анисимова Л.В. Социальная адаптация: элемент безопасности и стабильности общества // Бюллетень уполномоченного по правам человека. 2020. №8. С.48-55.
2. Предварительно расследовано особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии / Портал правовой статистики. Генеральная прокуратура РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://crimestat.ru/offenses_map (дата обращения: 1.06.2023).

3. Нестеров А.Ю. Тенденции и основные проблемы постпенитенциарной адаптации несовершеннолетних осужденных: пути и методы их преодоления // Социология и право. 2018. №3. С.67-79.

4. Ходаев А.С. Особенности интернет-социализации подростков // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. С. 213-218.

5. Голубев А.Г., Попов И.В. Роль информационных технологий в обеспечении режима исполнения наказаний // Юридическая наука и практика / ред. А.А. Вогинов. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2015. Вып. 3. С.63-67.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ

Зуболей П.Ю., Хорохорина Ю.Н.

МБДОУ «Детский сад №51 «Красная шапочка»

polina.zuboley68@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается сущность творческих способностей и структура творческого мышления. Раскрывается значение и преимущество нетрадиционных изобразительных техник для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, дошкольник, нетрадиционные изобразительные материалы, техники

В каждом ребёнке с самого рождения заложено творческое начало, но в зависимости от условий, в которые он попадает, творческие задатки либо раскрываются, либо затухают. Вследствие этого перед взрослыми стоит задача не «засушить», а помочь сохранить и преумножить у детей ростки творчества.

В современной психолого-педагогической литературе описано много подходов и принципов, реализация которых влияет на развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста [1, 2]. Чем же характеризуются творческие способности? Что является составляющими компонентами творчества? Известный отечественный исследователь проблемы творчества А.Н. Лук указывает на то, что творческие способности представляют собой сплав многих качеств и связывает их, прежде всего, с особенностями мышления. Творческим

людям свойственен дивергентный способ мышления, который характеризуется следующими особенностями:

– *беглость и гибкость мышления*, когда на поставленный проблемный вопрос ребёнок даёт несколько ответов, работает быстро и продуктивно, предлагает несколько идей;

– *оригинальность и разработанность*, когда ребёнок предпочитает ассиметричные рисунки, получает удовлетворение от необычных способов выполнения работы, думает необычно и нестандартно; придумывает необычные решения, отказывается от чужой идеи или меняет её;

– *любопытность, сложность и склонность к риску*, когда ребёнок с удовольствием познаёт новое, проявляет интерес к сложным заданиям, ставит перед собой трудные задачи, проявляет настойчивость, отстаивает свои идеи, допускает для себя возможность ошибок, не упускает шанс рискнуть [3].

Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста предполагает поиск новых подходов, нового видения, нетрадиционных путей решения, т.е. отказ от привычных схем и стереотипов в организации педагогического процесса.

По мнению ряда авторов, нетрадиционные изобразительные техники являются хорошим стимулом для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. Проблеме использования нетрадиционных изобразительных техник в работе с дошкольниками большое внимание уделяли многие педагоги-исследователи [4, 5, 6].

В современных дошкольных образовательных учреждениях даётся право выбора вариативных программ, которые раскрывают положительные аспекты использования разнообразных нетрадиционных техник. Например, программа «Цветные ладошки», разработанная И.А. Лыковой, в которой предлагается цикл занятий с применением нетрадиционных техник рисования по возрастам [7].

Вместе с тем, детальный анализ современной программно-методической литературы позволяет констатировать, что педагогический опыт использования нетрадиционных изобразительных техник должным образом не систематизирован, не обобщён и не представлен в современных образовательных программах. Данные техники не получили достаточно широкого распространения в дошкольных образовательных учреждениях и являются, скорее всего, экспериментальными.

В процессе анализа литературы по данной теме перед нами встал ряд вопросов. Например, что понимается под «нетрадиционным» в

изобразительной деятельности? Что положено в основу деления на традиционные и нетрадиционные изобразительные техники?

Исходя из собственного педагогического опыта, предполагаем, что «нетрадиционное» в изобразительной деятельности следует рассматривать в нескольких аспектах: по отношению к используемым изобразительным материалам, инструментам и изобразительным приёмам и техникам. Например, детям предлагают использовать в качестве изобразительных материалов и инструментов не только карандаши, кисти и фломастеры, но и ватную палочку, зубную щётку, ватный тампон, комочек мятой бумаги, кусочек поролона, травинку, лист, пальцы руки, ладошку и т.п. Кроме того, детям старшего дошкольного возраста доступны самые разнообразные, нетрадиционные изобразительные приёмы и техники: тычок, оттиск, набрызг, печатание, кляксография, граттаж, ватопись, ниткография, рисование по мокрой бумаге, рисование сыпучими материалами и множество других.

Каким же образом нетрадиционное рисование способствует развитию творческих способностей детей?

Во-первых, использование нетрадиционных инструментов, приёмов и способов рисования доставляют детям множество положительных эмоций, даёт возможность применять знакомые им бытовые предметы в качестве оригинальных художественных материалов, что развивает детскую любознательность и оригинальность мышления.

Во-вторых, за счет использования нетрадиционных изобразительных техник, таких как: кляксография, монотипия, ниткография, ватопись, рисование песком дети постоянно «дорабатывают» незаконченные рисунки. Ведь непонятные пятна и линии нужно дорабатывать до тех пор, пока рисунок не станет узнаваемым и законченным, что побуждает юных художников к детализации образов, а это в свою очередь обеспечивает развитие воображения и фантазии.

В-третьих, необычные, оригинальные изобразительные средства и приёмы это толчок к проявлению у детей самостоятельности, инициативы, индивидуальности. Нетрадиционное рисование лежит в основе многих арт-терапевтических техник. Нетрадиционные техники как средство коррекции позволяют детям преодолеть чувство страха, дают свободу выбора, вселяют уверенность в себе и своих силах.

В подтверждение вышесказанного следует напомнить слова Т.С. Комаровой: «Исходя из разнообразия рисовальной техники в изобразительном искусстве и, учитывая возможности детей дошкольного возраста, целесообразно обогатить техническую сторону дошкольного рисования. Этого можно достигнуть, если разнообразить способы ра-

боты уже известными в широкой практике красками и карандашами и, используя новые материалы (цветные восковые мелки, акварель, клей), а также, сочетая в одном рисунке разные материалы и технику» [8].

Поскольку ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, следует рассматривать рисование не как процесс обучения, а как процесс игры. Детская фантазия рождается в игре и, на наш взгляд, следует соединять нетрадиционные изобразительные техники с разнообразными игровыми приёмами, которые вызывают у детей разнообразные эмоции и чувства: радость, удивление, изумление, сопереживание.

Нетрадиционное рисование базируется на воображении, фантазии и привлекает детей тем, что даёт возможность пофантазировать, вообразить, подумать, изобрести что-то своё, необычное, а это особенно полезно всем детям. Кроме того, рисование необычным способом привлекает своей простотой и доступностью, раскрывает возможность использования хорошо знакомых предметов в качестве художественных материалов. Нетрадиционная изобразительная деятельность играет важную роль в общем психическом развитии ребенка. Ведь главным является не конечный продукт – рисунок или поделка, а развитие личности: формирование уверенности в себе, в своих способностях.

Литература

1. Забарина А.А. Обзор современных подходов к развитию творческих способностей детей дошкольного возраста // Вестник магистратуры. 2019. № 2-1 (89). С. 66-68.
2. Васильева М., Юнг Г.О развитии творческого потенциала дошкольников // Дошкольное воспитание. 2006. № 2. С. 9-13.
3. Лук А.Н Мышление и творчество. М.: Политиздат, 1976.
4. Водинская М.В., Шапиро М.С. Развитие творческих способностей ребёнка на занятиях изобразительной деятельностью. М.: Теревинф, 2006.
5. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова Е.М., Слепунова В.Ю., Смагина Т.В. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники. М.: Сфера. 2006.
6. Макарова Л.Н., Смолярчук И.В., Исаева С.Н. Изобразительная деятельность как средство эмоционального развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 251-259.
7. Лыкова И.А Программа худ. воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки». М.: «Карапуз – Дидактика», 2007.
8. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ МЕТОДА «ЧТЕНИЕ С ДЫХАНИЕМ» ДЛЯ УСТРАНЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кольцова О.В.

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
koltsova-ov@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния критерия «скорость чтения» на овладение навыком чтения у младших школьников. Представлена авторская методика устранения нарушений чтения на основании послогового чтения с дыханием.

Ключевые слова: дисграфия, нарушение чтения, младшие школьники

В логопедической практике всё чаще встречаются обращения родителей детей-учеников начальной школы с проблемой, что их дети не выполняют нормативы по скорости чтения. При диагностике некоторые дети не имеют существенных нарушений при письме, но делают ошибки при чтении: изменения морфем, перестановка слогов, пропуск слов.

Действующий в настоящее время в Российской Федерации ФГОС начального общего образования [1] не регламентирует нормативы скорости чтения, делая акцент на критериях, входящих в аудирование, говорение, общее развитие речи, мотивационную составляющую при чтении, смысловое содержание чтения и др. В стандарте не указано количество печатных знаков, которые должен прочитать ученик 1-4 класса в минуту с разбивкой по четвертям.

В школе же учителя эти нормативы используют, основываясь на пособия издательства «Просвещение», которые выпускает учебные пособия в рамках программы «Школа России» [2]. Данные нормативы рекомендуемые. Каждая образовательная организация своим локальным актом вправе устанавливать критерии оценки скорости чтения. При этом, безусловно, необходимо учитывать особенности детей, их разные стартовые позиции. Но нормативы по школам препоносятся как действующие «по всеобщей букве» закона.

В итоге учителя предъявляют родителям претензии, а те, в свою очередь, детям, усиливая их эмоциональную напряженность, снижая мотивацию к обучению. Конечно, нарушение в овладении навыком чтения зависит от многих причин, в том числе логопедического и нейропсихологического характера.

Например, при чтении и письме младшие школьники зачастую задерживают дыхание, что наряду и с другими факторами, приводит к дисграфии – нарушению чтения и письма.

Исследования показывают, что задержка дыхания может быть до 20-30 секунд, особенно при письме [1, с.52]. Естественно, это отрицательно отражается на функциональном, эмоциональном, физическом состоянии ученика в учебном процессе. Для устранения указанного недостатка автор предлагает использовать тренировку чтения с дыханием. При этом слова в тексте разбиваются на слоги как при переносе. Короткие слова можно не разбивать. В нашем примере к ним относятся слова: «это», «она», «осень». Вдох делается перед каждым «выделенным» слогом, а также предлогом, союзом, словом; выдох – при их прочтении. На рис. 1 представлен текст для прочтения во 2 классе в 1 четверти. При этом специалист (учитель) помогает ученику, подсказывая, когда необходимо сделать вдох и выдох.

Перед подобным чтением рекомендуется сделать дыхательную гимнастику с учеником при отсутствии противопоказаний (эпиактивности головного мозга). Например, ряд упражнений из гимнастики А.Н. Стрельниковой или диафрагмального дыхания. Дыхательную гимнастику необходимо практиковать на каждом занятии: улучшает кровообращение головного мозга и всего организма, увеличивает длительность вдоха и выдоха, повышает концентрацию внимания.

После данного упражнения ученику можно дать небольшое задание (на 3-5 минут), например, по формированию пространственных представлений. Затем предлагается для прочтения другой текст примерно той же сложности без разбивки на слоги. Условия чтения: вдох перед каждым словом, выдох – на слове (рис. 2).

В это вре-мя го-да сол-ныш-ко поч-ти не гре-ет, как ле-том. Ста-ло хо-лод-нее. Ча-ще льют дож-ди. Дни ста-но-вят-ся ко-ро-че. С де-ревь-ев опа-да-ют лис-тья. Мно-ги-е пти-цы по-ки-да-ют род-ные края и уле-та-ют в тёп-лые, по-то-му что ста-но-вит-ся мень-ше кор-ма. Ведь осе-нью на-се-ко-мые пря-чут-ся, а рас-те-ния увя-да-ют. Бо-лее хо-лод-ная – это позд-няя осень, она са-мая дож-д-ли-вая. Ино-гда идёт да-же мок-рый снег. В это вре-мя во всём чув-ству-ет-ся при-б-ли-же-ние зи-мы.

Рис. 1. Примерный текст с разбивкой для послогового чтения с дыханием

Осенью бывает очень красиво. Под ногами шуршат опавшие листья: желтые, красные, оранжевые - и все такие красивые. Часто льют дожди, на небе можно заметить радугу, которая переливается в ярких оттенках и выглядит как волшебная.

Становится свежо, на улицах появляется народ, и все вдыхают аромат свежести, который ясно ощущается в воздухе.

К ночи дождь утихает, и все люди с нетерпением ждут сюрпризы завтрашнего дня.

Рис. 2. Примерный текст для чтения с дыханием с акцентом на каждом слове

Автор использовал данный подход с 5-ю учениками начальной школы течение двух месяцев. Выводы по работе:

1. Ученики, привыкнув читать на скорость, первоначально сложно концентрируются на вдохе-выдохе при чтении первого и второго видов текста. Степень адаптации и овладении нового навыка у всех проходит по-разному, в зависимости от уровня тяжести нарушения чтения.

2. Подход позволяет более эффективно подвести к холистической стратегии чтения при всё ещё преобладающей аналитической стратегии.

3. Улучшилось удержании строки.

4. Ученики, которые делали ошибки, но усваивали смысл прочитанного текста и могли его пересказывать в стандартных условиях, сохранили этот навык и при концентрации на дыхании.

Таким образом, предложенный авторский подход чтения с концентрацией дыхания на слогах/словах следует рассматривать как один из методов, направленных на устранения нарушения речи у младших школьников и может применяться учителями начальных классов.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Российская газета. 6 июля. 2021.

2. Анащенко С.В., Виноградская Л.А., Бойкина М.В. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: В 3-х ч. Ч.3. М.: Просвещение, 2012. 273 с.

3. Сулова С.В. Моторная и оптическая дисграфия: (диагностика, профилактика, коррекция) // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 8. С. 52-56.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кузнецова К.М.

МБОУ Староюрьевская СОШ
kristina.kk2013@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются элементы методики формирования читательской грамотности, используемые учителем на уроках в начальной школе и во внеурочное время. Особое внимание уделяется конкретным приемам и упражнениям по формированию читательской грамотности.

Ключевые слова: педагог, читательская грамотность, навыки чтения, образовательный процесс, начальная школа

Формирование читательской грамотности в начальной школе является актуальной проблемой. Это обосновано предметными результатами ФГОС НОО, в котором указаны конкретные читательские умения для каждого класса начальной школы, а также метапредметными результатами: коммуникативные и познавательные УУД, которые отражают читательскую грамотность. Достижение данных результатов не только необходимо для продолжения обучения, но и обеспечивает успешную деятельность в современном развивающемся обществе [1]. Кроме того, читательская грамотность является критерием оценки качества образования в международных исследованиях. Поэтому применение приемов формирования читательской грамотности, как на уроках, так и во внеурочной деятельности в начальной школе становится особенно важным.

По мнению PIRLS, читательская грамотность – это способность понимать и использовать письменную речь во всём разнообразии её форм для целей, требуемых обществом и ценных для индивида. Читательская грамотность характеризуется набором читательских действий

вий: находить информацию, представленную в явном виде, делать на её основе выводы, интерпретировать и обобщать фрагменты текста, оценивать содержание, язык и форму текста в целом, а также отдельных элементов [2].

Читательскую грамотность можно назвать базовым элементом функциональной грамотности, так как её развитие происходит на всех уроках в начальной школе и необходимо для формирования других составляющих функциональной грамотности. Но особая роль в её формировании принадлежит урокам литературного чтения, основная цель которых становление смыслового чтения и мотивации чтения. Опираясь на них, можно в дальнейшем формировать читательскую грамотность во всё её многообразии [3].

Особенная сложность и вместе с тем особый интерес работы с заданиями по читательской грамотности связаны с тем, что учащиеся сталкиваются с различными видами информации. Необходимо вооружить начинающего читателя таким опытом, который, несомненно, потребуется в жизни. Это умение одновременно работать с разными источниками информации, анализировать разные виды и объёмы текста, графические компоненты, ставить точные вопросы, выстраивать и удерживать в сознании логические цепочки. Не менее важно устанавливать правильность предлагаемой информации, выявлять и оценивать противоречия. И, конечно, строить аргументированные развёрнутые высказывания.

Учитывая основные умения, которые составляют читательскую грамотность и обеспечивают связь учебной деятельности с жизнью, рассмотрим возможности образовательного процесса для формирования читательской грамотности младших школьников.

Образовательный процесс – это сотрудничество педагогов с учениками, которые получают знания и опыт, воспроизводят их и овладевают разными видами деятельности. Его цель – сформировать у учащихся знания и умения, обеспечить развитие личности: физическое, а также в области нравственности, интеллектуальности и творчества. Образовательный процесс составляют не только уроки и домашние задания, но и внеурочное общение между учителем и подопечными.

В начальной школе дети изучают такие предметы, как математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство, технология, физическая культура, музыка и иностранный язык. Содержание каждого из них предоставляет возможности для формирования читательской грамотности. Кратко рассмотрим возможности некоторых предметов.

На русском языке учащиеся приобретают умения работать с разными видами и типами текста, искать информацию в них, отвечать на вопросы и составлять собственные тексты. Такие задания можно проводить в начале урока как «пятиминутку» по развитию речи, актуализации или закреплению знаний. Приведём пример соответствующего упражнения.

Предлагаем ребятам прочитать или прослушать текст «В берлоге».

Всю осень медведь бродил по лесу. Он ел сладкие корни растений, ягоды. Жир нагуливал.

Стало холоднее. В лесной глуши медведь нашел большую ель и вырыл яму. Зверь выстелил ее мягкой душистой хвоей и сухим мхом. Потом натаскал веток и закрыл вход. Это берлога – медвежье жилье.

Залегает медведь в берлоге ранней зимой. Там тепло и уютно. Ударит мороз – уснет медведь. Чем сильнее мороз, тем крепче медвежий сон.

После знакомства с текстом определяем его тип и отвечаем на вопросы полным предложением. 1. Чем занимался медведь осенью? 2. Что сделал медведь с наступлением холодов? 3. Чем медведь выстелил яму? 4. Когда залегает медведь в берлоге? 5. Когда уснет медведь?

Другим вариантом работы с текстом может быть определение истинности предложений и самостоятельное составление предложения в случае неточности. Например, 1. Осенью медведь ел корни растений и ягоды. 2. С наступлением холода медведь нашёл небольшую ель и вырыл яму. Также ученики могут тренироваться определять тему и главную мысль, выявлять основные события и составлять план.

На литературном чтении формируется качественный навык чтения, развивается смысловое чтение, приобретаются умения по работе с художественными текстами. Полезны следующие приёмы:

1. работа с планом: составить, расположить в правильном порядке, нарисовать картинный план;
2. характеристика героев или их сравнение;
3. поиск «красочных» выражений (эпитеты, метафоры), сравнений и олицетворений, фразеологизмов и старинных слов и толкование их значений;
4. подбор пословиц, выражающих основную мысль;
5. поиск пропущенных слов в произведении для восстановления текста, например с кратким содержанием;
6. работа с иллюстрациями: сопоставление тексту, самостоятельное создание, внимательное изучение.
7. написание отзыва по плану;

8. поиск фактов в научных текстах из энциклопедии.

На окружающем мире учащиеся имеют возможность работать с научно-познавательными текстами, а также с информацией, которая представлена в разных формах. Приведём пример, некоторых заданий.

1. Изображение, «чтение» рисунков солнечной системы, круговорота воды в природе, строение человека, питание и дыхание растений, движение Солнца.

2. Анализ и составление диаграмм: состав воздуха.

3. Анализ и составление схем или таблиц: мир растений, мир животных, природа, цепи питания.

На уроках математики возможность для развития читательской грамотности предоставляет работа с задачами, моделирование условия и построение диаграмм. Приведем пример заданий.

1. Составление таблицы по условию задачи, например, за 3 карандаша заплатили 15 рублей, узнай цену 1 карандаша. Предлагаем составить таблицу: цена, количество, стоимость.

2. Для решения задач на движение делаем чертёж.

3. Текст задачи анализируем по содержанию, находим слова «помощники» и составляем краткую запись, например: было, уехали, осталось или было привезли, стало.

4. Учимся отвечать на вопросы по круговой или столбчатой диаграмме и составлять их самостоятельно, знакомимся с понятием «масштаб».

Можно сделать вывод, что применение разных приёмов и видов упражнений значительно повышает потенциал учебных материалов по формированию читательской грамотности. Кроме этого, большую возможность для формирования читательской грамотности мы имеем во внеурочное время. Реализуя программу внеурочной деятельности, мы можем ориентироваться на межпредметные связи и моделировать жизненные ситуации. Приведем примеры заданий.

1. Работа с рисунками афиш, объявлений, расписанием экскурсий или транспорта, маршрутами или картами.

2. Чтение научных текстов из энциклопедий и составление на их основе сообщений, схем или таблиц.

3. Чтение произведений из хрестоматий для внеклассного чтения и выполнение творческих заданий.

4. Составление вопросов/викторин учениками самостоятельно по научным или художественным текстам.

5. Проведение комплексных работ, включающих разные виды упражнений.

Таким образом, комплексный подход к формированию читательской грамотности будет способствовать развитию понимания художественных и информационных, содержащих научно-популярные сведения, текстов с учётом нескольких уровней усвоения прочитанного: воссоздающий, рефлексивный, творческий.

Общими механизмами для формирования читательской грамотности можно назвать следующее:

- 1) управление дидактическим материалом: подбор текстов и конструирование учебного материала;
- 2) управление учебными заданиями: включение необычных, связанных с жизнью типов заданий, дополнительных заданий и вопросов;
- 3) управление учебным занятием: предоставить возможность учащимся увидеть разные способы работы, подходы к чтению, аргументы и доказательства и высказать своё мнение, мотивировать на чтение, размышления и развёрнутые ответы.

Литература

1. Хамитова Г.Р. Проектирование образовательного процесса в начальной школе в условиях введения обновленного ФГОС НОО. Казань, 2022.
2. Кузнецова М.И. Читательская грамотность младшего школьника: всё ли мы знаем о том, как её формировать и оценивать [Электронный ресурс] URL:<https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/11b/11bf9c2a5278f6d2cdca1e022d74bc27.pdf> (дата обращения: 18.11.2023 г.)
3. Еременкова Т.Ю., Козина Е.В. Читательская грамотность. Новые вызовы времени. Владимир, 2022.

ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСОВ И МАСТЕР-КЛАССОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ТВОРЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА И УРБАНИСТИКИ

Миронова И.А., Колесникова Т.Н.

Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
hatshepssoote@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена роль творческих конкурсов и мастер-классов в формировании профессионально-значимых творческих характеристик у будущих градостроителей в вузе. Проанализированы особенности конкурсов, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью и неформаль-

ных. Рассмотрено влияние мастер-классов на формирование деятельностного компонента индивидуального творческого стиля деятельности. Сделан вывод о необходимости реализации подобных форм обучения в архитектурно-градостроительных вузах.

Ключевые слова: индивидуальный творческий стиль деятельности, профессионально-значимые творческие характеристики, архитектурно-градостроительное образование

Активно меняющиеся в последнее десятилетие социально-экономические условия не могут не влиять на развитие городского пространства. Возникают проблемы, связанные с переуплотнением отдельных районов, проявляется нехватка объектов социального и культурного назначения, нарушение баланса между жилыми территориями и местами приложения труда зачастую приводит к коллапсу транспортной инфраструктуры, ухудшается экологическая обстановка и т.п. Необходимо внедрение эффективных решений, опирающихся на инновационные планировочные идеи, позволяющие формировать целостное городское пространство и создавать условия для комфортной и безопасной среды обитания. Опыт проведения творческих конкурсов в отечественной и зарубежной практике градостроительного проектирования демонстрирует высокую эффективность конкурсных решений в контексте их дальнейшего влияния на градостроительное развитие [1]. Следовательно, не теряет своей актуальности запрос государства и общества на специалиста в области градостроительства и урбанистики, способного реализовывать творческий подход в процессе поиска проектных решений.

Одной из важных профессионально-значимых характеристик у таких специалистов является сформированный индивидуальный творческий стиль деятельности, который проявляется, в том числе, в способности самостоятельно генерировать творческие идеи, а также в высоком уровне владения средствами графических коммуникаций, что позволяет донести авторский замысел до окружающих. Формированию у будущих архитекторов, градостроителей и урбанистов такой профессионально-значимой характеристики, как индивидуальный творческий стиль деятельности, способствует комплекс педагогических условий, одним из которых является организация образовательного процесса, обеспечивающая устойчивую мотивацию и потребность к творчеству, к проявлению индивидуальности в профессиональной творческой деятельности [2].

Конкурсы и мастер-классы являются широко используемыми и хорошо зарекомендовавшими себя коммуникативными формами организации обучения, при проведении которых студенты активно проявляют индивидуальные профессионально-значимые творческие характеристики. Такие мероприятия способствуют снятию барьеров свободы самовыражения и раскрытию творческого потенциала обучающихся. Важно отметить, что конкурсы могут быть, как связанные с непосредственно с будущей профессиональной деятельностью студентов, так и неформальные, приуроченные к празднованию календарных и профессиональных праздников.

Например, в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева проводились такие конкурсы, как внутривузовский градостроительный конкурс на разработку концепт-проекта преобразование (воссоздание) архитектурно-планировочных и ландшафтных объектов территории музея-заповедника И.С. Тургенева «Спасское-Лутовиново»; внутривузовский градостроительный конкурс на разработку лучшего концепт-проекта благоустройства парка им. Героя Советского Союза Потапова В.А. в д. Алешня Залогощенского района Орловской области; внутривузовский архитектурный конкурс на лучшее решение дизайн-интерьера помещений Кромской общеобразовательной школы в пгт. Кромы Орловской области и др. В работе конкурсных жюри принимали участие не только преподаватели-эксперты, но и представители от организаторов конкурса – члены общественных советов, представители администраций. Целью подобных конкурсов является привлечение студентов к работе в условиях реального проектирования. Кроме того, студентам предстояло грамотно презентовать разработанную ими творческую концепцию конкурсному жюри.

Результаты наблюдения, в том числе включенного, за работой обучающихся в течение временного периода от выдачи задания на проектирование и первых творческих поисков до оформления и презентации конкурсного проекта показывают следующее:

1) При подготовке конкурсных проектов серьезную роль играет мотивационный компонент, так как у победителей появляется возможность реализовать свой проект;

2) Студенты стремятся к индивидуальности и демонстрируют творческий подход к решению задач различного уровня когнитивной требовательности, при этом обучающиеся, наиболее успешно осваивающие образовательную программу, демонстрируют способность к решению задач высокого уровня когнитивной требовательности.

В качестве неформального конкурса, приуроченного к празднованию календарного праздника, можно привести пример конкурса на лучшее решение для создания новогоднего настроения в Архитектурно-строительном институте «Новый Год и Рождество_2023. Handmade». Перед студентами стояла задача украсить своими работами интерьеры учебного корпуса Архитектурно-строительного института Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Работы оценивались в таких номинациях, как новогодняя открытка, новогодняя фотозона и т.п. Несмотря на то, что творческие задания, выполняемые к конкурсу, не входят в учебный план, студенты активно включились в работу, творчески применяя на практике знания и умения, полученные при изучении таких дисциплин, как композиция, основы макетирования в градостроительстве, градостроительная колористика. Неформальность обстановки и заявленных конкурсных требований позволили студентам творчески раскрепоститься, попробовать на практике различные техники, не опасаясь испортить работу или получить низкую оценку. Таким образом, неформальные конкурсы способствуют снятию внутренних барьеров, повышению самооценки и более активному проявлению личностных творческих характеристик.

Следует отметить, что подготовка к творческой профессиональной деятельности специалистов в области градостроительства и урбанистики, невозможна без достаточного уровня сформированности деятельностного компонента, который выражается в стремлении к овладению широким спектром средств профессиональной коммуникации на повышенном уровне и стремлением к поиску новых коммуникативных средств и форм в профессиональной деятельности на высоком (субъектно-творческом) уровне. В решении задачи формирования деятельностного компонента на повышенном и высоком уровнях у будущих градостроителей в вузе помогает такая форма организации обучения, как мастер-класс. В частности, хорошие результаты были получены в ходе проведения мастер-класса «Художественные и графические материалы в профессиональной творческой деятельности градостроителей», организованного на кафедре проектирования городской среды Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева для студентов, обучающихся по направлению градостроительство [3].

Мастер-класс проводился в два этапа. На первом этапе студенты второго курса осваивали материалы, необходимые, в первую очередь, для выполнения первых архитектурно-градостроительных проектов (акварель, тушь) и изучения основ градостроительной колористики (гуашь, акрил, темпера). На втором этапе студенты со второго по пя-

тый курс экспериментировали с материалами, которые активно применяются при работе над клаузурой (сухая и масляная пастель, уголь, сангина, сепия, акварельные карандаши).

Здесь следует отметить, что клазура – это особая разновидность творческого учебного упражнения, которое выполняется обучающимся за строго отведенный промежуток времени и имеет широкую практику применения в архитектурно-градостроительном образовании [4]. При выполнении клазуры студенты, как правило, не ограничены в технике ее подачи и могут использовать широкий диапазон художественно-графических материалов, выбирая тот, который дает, с точки зрения автора, максимальную возможность выражения творческого замысла. Кроме того, клазура, являясь своеобразным тестом на сформированность основных профессионально-значимых творческих характеристик у студентов, выполняется в ходе вступительных испытаний при поступлении в магистратуру в ведущих архитектурных вузах страны. При этом владение широким спектром средств профессиональной коммуникации, в частности художественно-графическими средствами оценивается достаточно высоко.

Например, в Московском архитектурном институте, оценке владения автором архитектурной графикой отводится 25% от общей оценки работы [5]. Именно поэтому нельзя недооценивать работу студентов с «живым» материалом. В ходе мастер-классов будущие градостроители смогли протестировать такие качества художественно-графических материалов, как густота, насыщенность, укрывистость, пластичность и т.д. Был проведен очень интересный опыт: перед студентами была поставлена задача нарисовать одну и ту же небольшую постановку с использованием различных художественно-графических материалов с дальнейшим сравнением полученных результатов.

Наблюдение за группами обучающихся во время проведения творческих конкурсов и мастер-классов, позволяет сделать однозначный вывод о необходимости реализации подобных форм обучения в архитектурно-градостроительных вузах. Различного рода творческие конкурсы и мастер-классы позволяют в ходе их проведения выявить уровень сформированности профессионально-значимых творческих характеристик. В дальнейшем это дает возможность индивидуализировать образовательный процесс, что является одним из педагогических условий формирования индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе.

Литература

1. Ткаченко С.Б. Творческие архитектурно-градостроительные конкурсы и их влияние на генеральные планы городов: на примере Москвы: дис. ... канд. архитектуры. М., 2016. 160 с.
2. Миронова И.А. Формирование индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2020. 221 с.
3. Мастер-класс «Художественные и графические материалы в профессиональной творческой деятельности градостроителей» <https://oreluniver.ru/media/news/show/65/20062>
4. Кувшинов А.А., Фаворская Е.А. Архитектурное проектирование. Клаузура, как метод работы архитектора. М.: МАРХИ, 2018. 59 с.
5. Клаузура. Критерии оценки. Московский архитектурный институт. https://marhi.ru/abiturient/A_MAG/KLA

НЕГАТИВНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Старцев М.В., Джабраилов М.А.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

starcevmv@yandex.ru

magomedrambler@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются факторы, способствующие развитию в преподавательской среде вуза такого явления, как «холуйство». Менеджералистские подходы к управлению образовательной организацией, сопровождающиеся бюрократизацией процессов управления, жесткой регламентацией работы педагогов и контролю за их деятельностью, ростом числа административно-управленческого аппарата, снижением потребности в преподавателях и, как следствие, значимости профессии изменили атмосферу вузовской среды. На смену духу свободы, товарищества и наставничества пришли отношения конкуренции, которые стали благоприятствовать проявлению в преподавательской среде вуза негативных человеческих качеств.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, менеджерализм, бюрократизация образования, прекаризация

Перманентные реформы образования в России не только изменили и продолжают менять «правила игры» в образовательном пространстве вузов, но и существенно изменили сам дух этого пространства.

Пришедшие в вузы из западной практики менеджералистские подходы к управлению образовательной организацией как организацией коммерчески ориентированной, можно сказать, полностью вытеснили дух академических свобод, существовавший в вузах до недавнего времени. В этой связи хочется процитировать С.Л. Кандыбовича, описывающего пагубное влияние существующих в управлении вузами подходов на педагогическую деятельность: «Идеология и практика менеджерализма существенно искажают психологическую структуру деятельности преподавателя, заставляя его распределять временные, психофизиологические и психологические ресурсы на те виды деятельности, которые имеют опосредованное отношение к учебной и научной деятельности, к профессиональной подготовке студентов» [1].

Последнее десятилетие в секторе высшего образования наметился ряд негативных тенденций. Бюрократизация высшего образования сместила акцент в деятельности преподавателей с творческого педагогического процесса, реализуемого со студентами в аудиториях, на перманентную работу над комплектом сопровождающей учебный процесс документации, реализуемую за компьютером. Стало уже не так важно провести занятие качественно, главное качественно представить в документах то, как должно проводиться занятие. К уже озвученной бюрократизации еще одним негативным моментом стала так называемая прекаризация занятости профессорско-преподавательского состава, когда в условиях срочных контрактов труд педагогов перестал быть гарантированным в долгосрочной перспективе. Подробнее об этой и сопряженных с ней проблемах (а также авторском видении причин их породивших) мы писали в работах [2-3]. Проблема занятости усугубляется и значительным падением численности студентов. Так с 2008 г. (пиковый год по числу студентов вузов) по 2020г. численность обучающихся в вузах упала на 46,1% (с 7,5 млн. до чуть более 4 млн. человек) [4], что естественным образом негативно отразилось и на востребованности педагогических кадров в вузах страны.

Стоит отметить, что часть проблем вузов вписана в общую канву проблем сферы образования как таковой. Так, заметно упало качество подготовки выпускников школ, не смотря на достойные средние баллы ЕГЭ, что неоднократно в разные годы отмечалось ректорами вузов. В этой связи преподавателям приходится идти на компромиссы: где-то восполнять пробелы школьной программы, где-то упрощать материал, занижать планку требований к студентам, чтобы не перейти на двухбалльную систему оценивания (уд./неуд.). Сокращая требования к студентам, как следствие большинство педагогов сокращают требования

и к своему уровню преподавания, что вполне естественно. В связи с вышесказанным, авторам статьи, находящимся внутри системы высшего образования, приходит стойкая мысль, что в современной высшей школе педагог-профессионал как массовое явление не очень то и нужен. Косвенным образом это подтверждает появление в вузовской среде таких должностей как тьютор, администратор или куратор курса. Если бы аккредитационные требования не предъявлялись к уровню острепенности ППС вуза, то можно смело полагать, что докторов наук/профессоров было бы еще меньше в силу понятного (с точки зрения менеджериалистского подхода) желания администрации еще более сэкономить фонд заработной платы. К тому же продолжает сохраняться тенденция изменения пропорции профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала и в сторону увеличения доли последних.

На фоне данных изменений в вузовской среде дух свободы, наставничества и товарищества постепенно рассеялся, а на смену ему пришла атмосфера конкуренции, в рамках которой работник должен заслужить расположение начальника, но отнюдь не коллег. Ситуация конкуренции за рабочее место (за объем и содержание нагрузки) начинают порождать, растить и подкреплять в людях далеко не лучшие качества, поскольку процесс интеллектуального и духовного саморазвития сложный и долгий, а приспособленчество заложено в самой природе человека и доступно каждому.

Порой приспособленчество приобретает весьма неприглядные формы, проявление которых до недавнего времени в академической среде вуза было сложно представить. Речь идет о проявлении откровенного холуйства. Употребление данного слова характерно для разговорного стиля, однако оно ярко подчеркивает набор негативных (с моральной точки зрения) качеств их обладателя. Слова «сервильность» или «угодничество» все-таки не так передают весь объем характеристик, которые заключает в себе холуйство.

Полагаем, что все представляют в некоторой степени, что есть холуйство, однако, считаем целесообразным уточнить содержание термина.

Итак, холуйство как качество личности включает в себе «склонность бесчестного человека к низкопоклонству, неадекватному восхвалению, раболепию, лакейству, к демонстрации полной, безоговорочной преданности руководящему лицу и неприкрытому хамству по отношению к нижестоящим» [5]. В этой связи также интересно рассуждение Т. Ереминой [6] о типах людей, склонных к холуйству. Автор

считает (и мы вполне с этим согласны), что «это качество свойственно двум категориям людей: одни – слабые, безвольные, не имеющие стержня внутри себя, другие – хитрые, изворотливые, предприимчивые, готовые на всё ради достижения своей цели». И для одних и для других холуйство выступает инструментом приспособления. Она также отмечает, что «состояние холуйства вписано у них в генетический код, они его не замечают, а значит оно для них естественно и привычно» [6]. На счет генетического кода можно высказать сомнения, но из практики наблюдения за такими людьми, хотим отметить, что это качество проявляется у них с разными («нужными») людьми и в разных ситуациях и смотряся эти приспособленцы «в своем деле» весьма органично.

Описывая два этих типа людей Т. Еремина, отмечает их диаметрально противоположность. Первые, по мнению данного автора, «страдают комплексом неполноценности, люди психологически слабые, утратившие уважение к себе. Суть их холуйства заключается в том, чтобы получать более того, что могут отдать. Как правило, они становятся тенью тех людей, кого считают «выше себя», умнее, талантливее и т.п. Они не способны быть настоящими друзьями. Страх перед сильными людьми заставляет их лицемерить, пресмыкаться, заниматься подхалимажем. В них нет человеческого достоинства. Лишённые уважения к себе, они лишены и уважения к окружающим» [6]. В общении с людьми, к которым они не испытывают страха, они готовы грубить.

Вторую категорию напротив, составляют люди уверенные в себе, хитрые и изворотливые. Они умеют тонко льстить и будут делать это до тех пор, пока в этом есть выгода. Однако, как только они понимают, что этой выгоды уже нет, угодничество с их стороны исчезает, их общение с бывшим объектом выгодополучения может менять тональность вплоть до хамства. Понятиями чести и совести эти люди могут спекулировать в своих разговорах, однако таковых не имеют.

Если есть возможность наблюдать этих людей в ретроспекции в различных ситуациях, то трудно понять их истинное мнение. В общении с разными людьми они с легкостью подстраиваются под собеседника и высказываются на счет одно и того же предмета разговора абсолютно по-разному (вплоть до диаметрально противоположного мнения). Так что можно согласиться с Т. Ереминой, что «холуи не имеют собственного мнения. Они говорят одно, думают другое, а делают третье» [6].

Если такого человека хорошо знать, то уже становится легко предугадать, когда характер его общения с теми или иными людьми меняется с подобострастного до пренебрежительного.

По мнению Т.Ереминой этой категории приспособленцев присуще такое качество как интеллектуальное воровство: «они воруют идеи, чужие открытия, мысли, им свойственен плагиат...» [6].

Теперь, уточнив сущность холуйства, авторы выскажут собственное оценочное суждение относительно распространенности вышеописанного феномена в современной преподавательской среде вуза. На взгляд авторов, встречаемость проявления данного явления среди преподавателей вузов возросла (как по числу носителей данного свойства личности, так и по частоте проявления в повседневной рабочей действительности). С одной стороны людей, готовых открыто отстаивать свою позицию, защищая свои права и свободы, становится все меньше, так как происходит выбытие, как по причинам естественного характера (уход на пенсию, смерть), так и по искусственно созданным (создание условий для увольнения сотрудника). А замещение выбывших происходит уже за счет людей, более толерантных к изменениям, происходящим в стенах вуза.

Очевидно, что условия труда преподавателей вузов перманентно ухудшаются: снижение нагрузки, при увеличивающейся интенсификации труда; сокращение доли творческой работы; увеличение затрат времени на выполнение рутинных операций; усиливающиеся регламентация работы педагогов и контроль за исполнением предписанных процедур со стороны административного персонала; в принципе исчезающее уважение к педагогу. Такая ситуация не может вызывать удовлетворения вузовских педагогов, ни склонных к холуйству, ни сохраняющих достоинство. Однако, реакция на ухудшающиеся условия труда и способы преодоления негативных факторов различны. Если одни пытаются нивелировать складывающуюся ситуацию за счет интенсификации своего труда (работа в другом вузе, репетиторство), тихого игнорирования некоторых неприемлемых (с их позиции) нововведений, то другие пытаются получить основные бонусы от лиц, принимающих решение, безыскусно или более тонко «продавая» им свой подхалимаж за лучшие условия труда. При этом нужно понимать, что на этом «рынке» всегда находится и свой потребитель, в противном случае «продавцы» были бы менее заметны.

Провести полноценное исследование на тему «Частота проявления случаев холуйства в преподавательской среде вуза» было бы весьма интересно, но этические аспекты не позволяют этого сделать. Нужно

отметить, что даже сама формулировка темы может оскорбить и вызвать возмущение значительной доли педагогов. А может такое исследование и вовсе ненужно, поскольку принципиальный момент заключается не в том, что 5% такого рода людей трудятся в педагогическом коллективе вуза или 30%, а в том, что образцы такого поведения востребованы в системе и являются ее маркером.

Зададимся рядом вопросов. Могут ли люди, открыто демонстрирующие подобострашие к одним персонам и пренебрежение к другим, быть достойными моральными образцами поведения для студентов и коллег? Как будут восприниматься слова об искреннем и бескорыстном служении своему Отечеству, о священном долге, об их душевной боли за судьбу Родины, выпущенные из уст этих людей?

Чем бы хотелось подвести итог настоящей статье. Авторы хотят обратить внимание академической общественности на тот факт, что при одной системе ценностей и целевых ориентиров в системе культивируется и поддерживается один тип людей, а при другой системе ценностей – другой тип людей. Если «холуйством» в академической среде никого не удивишь, значит что-то нужно менять в системе ценностей и ориентиров, ибо поменять человеческую природу мы не в состоянии, а сформулировать свою систему ценностей и стараться ей следовать мы можем.

Литература

1. Кандыбович С.Л. Менеджерализм в высшем профессиональном образовании // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2: Биология. Геология. Химия. Экология. 2019. № 2 (10). С. 19-29.
2. Старцев М.В., Джабраилов М.А. Прекаризация трудовых отношений в системе высшего образования // Саяпинские чтения. Тамбов, 2017. С. 328-336.
3. Старцев М.В., Джабраилов М.А., Колесникова О.И. Социально-экономические детерминанты трансформации системы образования в России // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2020. Т. 19. № 4 (46). С. 36-43.
4. Старцев М.В., Джабраилов М.А. Российское образование в цифрах: 1991-2020 гг. // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2022. С. 23-30.
5. Холуйство // Качества личности [электронный ресурс]. URL: <https://podskazki.info/xolujstvo/>
6. Еремина Т. Холуйство // ВикиЧтение. Энциклопедия состояний и качеств. А–Я [электронный ресурс]. URL: <https://info.wikireading.ru/170788>

НАШИ АВТОРЫ

- Акользина М.К.** – к.п.н., доцент кафедры истории и философии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Алисов Е.А.** – д.п.н., профессор департамента педагогики Московского городского педагогического университета; главный аналитик Лаборатории развития высшего профессионального образования Российской академии образования
- Алексич Е.В.** – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя
- Баранова А.С.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь
- Бирюкова А.Д.** – магистрант направления «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Брюзгина Д.А.** – педагог-организатор Центра развития творчества детей и юношества, г. Тамбов
- Брыксина И.Е.** – к.п.н., доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Бударина Т.А.** – к.п.н., доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Булгакова Д.В.** – старший преподаватель кафедры гражданского права Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Гарашкина Н.В.** – д.п.н., профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения, г. Москва
- Гладышева А.В.** – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 52 «Маячок», г. Тамбов
- Гладышева М.В.** – магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Головина Е.С.** – магистрант направления «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Голушко Т.К.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

- Голыбина И.С.** – студент 3 курса направления подготовки Педагогическое образование (Английский язык) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Горин А.С.** – магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Горобец А.А.** – студент 4 курса направления подготовки Педагогическое образование (Английский язык) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Гребенникова И.В.** – к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Гумарова Т.А.** – инструктор по социальной работе и профилактике правонарушений ВУНЦ СВ «Общевойсковая ордена Жукова академия Вооружённых Сил Российской Федерации», г. Москва
- Демидович М.И.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь
- Деркач А.К.** – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Джабраилов М.А.** – к.э.н., доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Дормидонтов Р.А.** – к.п.н., доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Дружинина А.А.** – к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Егоров А.Ю.** – аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Егорова О.М.** – к.фил.н., доцент кафедры иностранных языков Муромского института (филиала) Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
- Енговатова Е.А.** – магистрант 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Ерохина А.Д.** – режиссер телевидения Государственной телевизионной и радиовещательной компании «Тамбов»
- Звягина Е.А.** – воспитатель МБДОУ "Детский сад № 71 "Незабудка", г. Тамбов

- Зимина Е.И.** – к.п.н., доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Золотов П.Ю.** – к.п.н., доцент кафедры библеистики, богословия и церковной истории Тамбовской духовной семинарии
- Зуболей П.Ю.** – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 51 «Красная шапочка» г. Тамбов
- Ивченко М.И.** – ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Калединцева Н.С.** – учитель математики, Школа № 1194, г. Москва
- Карева Т.Д.** – студент 4 курса направления подготовки Педагогическое образование (Английский язык) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Кашеев Д.М.** – преподаватель основ военной службы Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Кирина Д.О.** – студент института психологии и образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Колесникова Т.Н.** – доктор архитектуры, доцент, зав. кафедрой архитектуры Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева
- Кольцова О.В.** – магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Копылова А.А.** – гл. библиотекарь Тамбовской областной универсальной библиотеки им. А.С. Пушкина
- Корепанова Е.В.** – к.псх.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Коробова М.В.** – к.п.н., доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Кортунова А.В.** – студент 2 курса направления подготовки «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Кузнецова И.А.** – студент 4 курса направления подготовки «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Кузнецова К.М.** – учитель начальных классов МБОУ Староюрьевская СОШ, Тамбовская обл.
- Кумицкая Л.В.** – магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

- Курин А.Ю.** – к.п.н., доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Лебедев А.Р.** – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиала) Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
- Лопухов Д.П.** – студент 3 курса направления подготовки Педагогическое образование (Английский язык) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Макарова Л.Н.** – д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Манаенкова М.П.** – к.фил.н., доцент кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Мацкевич К.О.** – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиала) Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
- Мешерякова Е.И.** – д.п.н., профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж
- Миронова И.А.** – к.п.н., доцент кафедры проектирования городской среды Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева
- Молодкина Е.В.** – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиала) Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
- Молоток Н.М.** – студент 4 курса Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Мотов С.В.** – научный сотрудник кафедры славянских языков и литературы университета Иллинойса (Урбана-Шампейн), США
- Нохрина В.А.** – магистрант направления подготовки «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Первова Г.М.** – д.п.н., профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Поляков О.Г.** – д.п.н., профессор, зав. кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

- Просолупова Н.А.** – к.п.н., доцент кафедры математического анализа и прикладной математики Курского государственного университета
- Пустовалова М.С.** – студент 4 курса направления подготовки «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Романова Е.С.** – к.фил.н., доцент кафедры филологии Академии труда и социальных отношений, г. Москва
- Романова Ю.В.** – к.п.н., доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Руделева О.А.** – к.фил.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Самойлов А.П.** – преподаватель кафедры физической подготовки Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж
- Семикина Е.А.** – студент 4 курса направления подготовки Педагогическое образование (Английский язык) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Сенюх М.Л.** – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, Школа № 2009, г. Москва
- Сергеева Л.А.** – к.п.н., доцент кафедры образовательных технологий Псковского государственного университета
- Сердюкова О.В.** – к.псх.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Серова К.Г.** – магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Сидорова А.А.** – студент 4 курса направления подготовки «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Сорокина Е.В.** – к.п.н., доцент кафедры музыкальной педагогики и художественного образования Тамбовского государственного музыкально-педагогического института им. С.В. Рахманинова
- Старцев М.В.** – к.п.н., доцент, ведущий специалист отдела аналитической статистики научно-исследовательской деятельности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

- Степанова Д.С.** – студент 5 курса направления подготовки Педагогическое образование (История и обществознание) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Трошкина Т.А.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Усенко И.С.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь
- Хаусманн-Ушкова Н.В.** – д.п.н., доцент, преподаватель немецкого и русского языка как иностранного Веймарского университета Баухаус, Германия
- Ходаев А.С.** – аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Хорохорина Ю.Н.** – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 51 «Красная шапочка» г. Тамбов
- Чапаксова А.С.** – студент 5 курса направления подготовки Педагогическое образование (История и обществознание) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Черникова Н.В.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь
- Чернова Е.А.** – методист по музейно-образовательной деятельности Центрального музея Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. (Музей Победы), г. Москва
- Шаршов И.А.** – д.п.н., профессор кафедры педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Шимичев А.С.** – к.п.н., доцент, зав. кафедрой европейских языков и методики их преподавания Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина»
- Шульц О.Е.** – д.п.н., профессор кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Юрлов А.Р.** – руководитель студии грантового продюсирования «WriteGrant», г. Тамбов

Н а у ч н о е и з д а н и е

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
ТРАДИЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы
XIV Всероссийской научно-практической
Internet-конференции
(с международным участием)

Ответственный редактор
Макарова Людмила Николаевна

Печатается в авторской редакции

ISBN 978-5-00078-774-8



Подписано в печать 04.12.2023. Формат 60×84/16
Усл. печ. л. 18,19. Тираж 300 экз. Заказ 23310

Издательский дом «Державинский»
392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г

Отпечатано в Издательском доме «Державинский»
392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г