

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

<i>Игнатъева Н.Н., Михайлюков Л.В.</i> Опыт использования балльно-рейтинговой системы оценивания: мнения и перспективы.....	4
<i>Камалева А.Р., Ноздрин Н.А.</i> Моделирование контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля в условиях внутреннего и внешнего аудита.....	9
<i>Галецкая И.М., Шанина А.И., Карпина М.А.</i> Обучение иностранному языку в неязыковом вузе в процессе глобализации высшего образования.....	15
<i>Коваль Е.О.</i> Оценка развития инструментальных компетенций в вузах Европы.....	20

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Васильева О.Я.</i> Особенности воздействия на развитие способностей в балетной педагогике (фактор красивых детей).....	25
<i>Карим С.М.Х., Кузьмин Н.Н.</i> Педагогические условия воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ.....	29
<i>Пузырева О.Г.</i> Авторский учебно-беллетристический текст преподавателя для иностранной аудитории на языковом уровне обучения русскому языку В1-В2: типологические дефиниции.....	33
<i>Боровкова М.В., Ялаева Н.В., Садыкова Н.В., Павлова С.В.</i> Дидактический потенциал ИКТ в обучении иностранному языку в юридическом вузе.....	40

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Оспанова У.А., Атанаева М.К., Акоева И.Г., Булдыбаев Т.К.</i> Определение признаков вероятной достоверности новостей.....	44
<i>Глоткина А.А.</i> Применение мультимедиа курса при обучении английскому языку для специальных целей.....	50
<i>Гришмановская О.Н., Гришмановский П.В.</i> Анализ тенденций распространения массовых открытых онлайн курсов.....	54
<i>Карасева Э.М.</i> Использование компьютерных технологий в деятельности преподавателя.....	60
<i>Павлюк Е.С.</i> Технология формирования познавательной самостоятельности в условиях дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе.....	62
<i>Ушаков Д.А.</i> «Спанглиш» как лингвистический феномен в условиях англо-испанского двуязычия в США.....	67
<i>Чулюков В.А., Сидорова О.А., Дубов В.М.</i> Новые технологии эффективного вовлечения обучающихся в процесс обучения.....	70

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Азимова Г.Ш., Азимов Р.Ш., Азимова Г.Ш.</i> Профессионально-нравственное развитие будущих воспитателей ДОУ в процессе их обучения в педагогическом вузе.....	75
<i>Корякина М.И.</i> Кластерный подход к агрообразованию (на примере иноязычной деятельности).....	80
<i>Лотова Н.К., Дмитриева Т.Г.</i> Коммуникативная компетенция при обучении студентов-билингвов неязыкового вуза.....	83
<i>Олейник Ю.В.</i> Реализация психологических условий развития в деятельности помогающих профессий на примере специалистов по физической реабилитации.....	88
<i>Орынбай А.Ж., Тауекелова Г.Е.</i> Критерии и показатели профессионально-творческого становления будущих педагогов-хореографов.....	92

Учредитель: ООО «Русайнс»

Свидетельство о регистрации СМИ  
П/И № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
E-mail: s.p.o@list.ru Сайт: www.spo.expert

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Гаджиев Гаджиев Магомедович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российской войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ОБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихабиева Тамара Шихгагановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академии образования

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бенин Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-олимпийских технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р фил. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р фил. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Караево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р фил. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мускин Сергей Владимирович** – д-р фил. наук, канд. псих. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р фил. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р фил. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелесток Елена Владимировна** – д-р фил. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шлюв Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

#### Главный редактор:

**Гладилина Ирина Петровна**, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 01.07.2019 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию

<i>Остапенко В.С., Конорев Д.В.</i> Особенности социального взаимодействия в образовательной организации МВД России с позиции педагогики.....	97
<i>Галимова А.Г., Кудрявцев М.Д., Колодочкин А.А., Гаврилов Д.А.</i> Биологические ритмы и особенности управления функциональным состоянием организма спортсменов.....	101

#### **НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<i>Голаев М.М.</i> Формирование культуры здоровья старшеклассников средствами рекреационного туризма.....	106
<i>Гаджимурадова Р.Т.</i> Особенности физического воспитания младших школьников с ослабленным здоровьем .....	110
<i>Карабанова В.А.</i> Теоретико-методологические основы изучения формирования межкультурной компетентности старшего подростка в системе дополнительного образования.....	113

#### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

<i>Ковязина И.В., Жданова Т.Н.</i> Психологическая готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной среде .....	118
<i>Колесова Н.А.</i> Организация развивающей предметно-пространственной среды как условие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья .....	122
<i>Лесовская М.И., Владимцева Т.М.</i> Готовность студентов аграрного вуза к инклюзивным взаимодействиям .....	126
<i>Мироненко И.В., Руднева И.А., Черников В.А.</i> Сущностные характеристики профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями.....	131
<i>Сорокина И.Р.</i> Профилактика аддиктивного поведения подростков посредством включения в коллективную творческую деятельность .....	136
<i>Голякова В.А.</i> Классификация учебно-познавательных барьеров, препятствующих продуктивному решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач.....	142

# Contents

## CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Ignatieva N.N., Mikhailyuk L.V. Experience of using a point-rating system: opinions and perspectives .....	4
Kamaleeva A.R., Nozdrina N.A. Simulation of the control subsystem of the organization of measurement and evaluation of pedagogical parameters for the preparation of a competitive technical college graduate in an internal and external audit .....	9
Galetskaia I.M., Shanina A.I., Karlina M.A. Teaching a foreign language in a non-linguistic university in the process of globalization of higher education .....	15
Koval E.O. Evaluation of the development of instrumental competencies in European universities .....	20

## TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE

Vasilyeva O.Ya. Features of the impact on the development of abilities in ballet pedagogy (the factor of beautiful children) .....	25
Karim S.M.H., Kuzmin N.N. Pedagogical conditions of education culture of health of students in the system of physical culture in the UAE .....	29
Puzyreva O.G. Author's educational fiction text of a teacher for a foreign audience at the language level of teaching Russian B1-B2: typological definitions .....	33
Borovkova M.V., Yalaeva N.V., Sadykova N.V., Pavlova S.V. The didactic potential of ICT in teaching a foreign language in a law school .....	40

## MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Ospanova U.A., Atanaeva M.K., Akoeva I.G., Buldybaev T.K. Identification of signs of probable reliability of news .....	44
Glotkin A.A. The use of multimedia course in teaching English for special purposes .....	50
Grishmanovskaya O.N., Grishmanovsky P.V. Analysis of the prevalence of massive open online courses .....	54
Karaseva E.M. The use of computer technology in the activities of the teacher .....	60
Pavlyuk E.S. Technology of formation of cognitive independence in the context of the discipline "Foreign Language" in a non-linguistic university ..	62
Ushakov D.A. "Spanglish" as a linguistic phenomenon in the context of Anglo-Spanish bilingualism in the USA .....	67
Chulyukov V.A., Sidorova O.A., Dubov V.M. New technologies for effective involvement of students in the learning process .....	70

## PROFESSIONAL EDUCATION

Azitova G.Sh., Azitov R.Sh., Azitova G.Sh. Professional and moral development of future pre-school teachers in the process of their training in a pedagogical university .....	75
Koryakina M.I. The cluster approach to agro-education (by the example of foreign language activity) .....	80
Lotova N.K., Dmitrieva T.G. Communicative competence in teaching bilingual students of non-linguistic universities .....	83
Oleinik Yu.V. Realization of the psychological conditions of development in the activities of helping professions on the example of specialists in physical rehabilitation .....	88
Orynbai A.Zh., Taukekelova G.E. Criteria and indicators of the professional and creative formation of future teachers-choreographers .....	92
Ostapenko V.S., Konorev D.V. Features of social interaction in the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia from the position of pedagogy .....	97
Galimov A.G., Kudryavtsev M.D., Kolodochkin A.A., Gavrilov D.A. Biological rhythms and features of management of the functional state of the body of athletes .....	101

## INITIAL AND MEDIUM EDUCATION

Golaev M.M. Shaping the health culture of high school students by means of recreational tourism .....	106
Gadzhimuradova R.T. Features of physical education of younger students with poor health .....	110
Karabanova V.A. Theoretical and methodological foundations of the study of the formation of the intercultural competence of an older teenager in the system of additional education .....	113

## SPECIAL PEDAGOGY

Kovyazina I.V., Zhdanova T.N. Psychological readiness of future teachers to work in an inclusive environment .....	118
Kolesova N.A. The organization of the developing object-spatial environment as a condition for the successful socialization of children with disabilities .....	122
Lesovskaya M.I., Vladimtseva T.M. The readiness of students of an agricultural university for inclusive interactions .....	126
Mironenko I.V., Rudneva I.A., Chernikov V.A. Essential characteristics of the professionalism of the child protection specialist in work with foster families ..	131
Sorokina I.R. Prevention of addictive behavior in adolescents through inclusion in collective creative activities .....	136
Golyakova V.A. Classification of educational and cognitive barriers that impede the productive solution of competence-oriented professional tasks .....	142

# Опыт использования балльно-рейтинговой системы оценивания: мнения и перспективы

**Игнатьева Наталья Николаевна,**

ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», [ngieikonkova@yandex.ru](mailto:ngieikonkova@yandex.ru)

**Михайлюков Леонид Викторович,**

к. филол. н., доцент кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», [lvm500@rambler.ru](mailto:lvm500@rambler.ru)

Авторами статьи проведен анализ научных источников, посвященных вхождению Российской Федерации в Болонский процесс и использованию в процессе обучения системы зачетных единиц и балльно-рейтинговой системы оценивания. Рассмотрены действующие положения о балльно-рейтинговой системе оценивания некоторых вузов с целью выявления сходств и различий в принципах ее функционирования. В работе приведены примеры мнений педагогических работников и результаты опросов обучающихся в отношении балльно-рейтинговой системы, а также проанализированы результаты разработанного авторами анкетирования обучающихся ГБОУ ВО НГИЭУ. Сделаны выводы о необходимости пересмотра некоторых пунктов действующих положений о балльно-рейтинговой системе оценивания в вузе с целью оптимизации процесса адаптации и организации функционирования балльно-рейтинговой системы.

Ключевые слова: адаптация, анкетирование, академическая мобильность, балльно-рейтинговая система, Болонский процесс, система зачетных единиц.

Использование балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки является неотъемлемой частью учебного процесса в учреждениях высшего образования Российской Федерации. Её внедрение обусловлено присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу в 2003 году. Вузами были разработаны положения о БРС в рамках существующего законодательства и образовательных стандартов в области высшего образования. Проблемой использования БРС занимаются многие ученые, выделяя её положительные и отрицательные черты, проводя анализ ее эффективности, разрабатывая БРС для отдельных учебных дисциплин.

Стоит отметить, что при переходе от системы высшего профессионального образования (ВПО) к двухступенчатой (бакалавр-магистр) системе высшего образования (ВО) произошла – и происходит – смена федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), включающих новую парадигму методического инструментария. Российские ученые пытаются осмыслить и подвести промежуточные итоги изменений. Очевидно, что российское образование находится в стадии длительной трансформации не только в рамках соответствия целям Болонского процесса, но и «сама в себе».

Саму БРС, ее внедрение и адаптацию в вузах невозможно анализировать без принятия во внимание появления таких концептов, как компетенция, направление подготовки, кредитная (зачетная) единица, модуль учебной дисциплины, промежуточная и итоговая аттестация. Это способствовало масштабной «перестройке» системы российского образования в целом, в части содержания обучения, подходов к формируемым навыкам и умениям (компетенциям), трудоемкости учебных дисциплин.

БРС функционирует в непосредственной связи с кредитной системой, представляющих собой, в понимании российских специалистов, трудоемкость учебной дисциплины [1, с. 52].

Данный «дуэт» - ни что иное, как наследие европейской системы перевода и накопления кредитов The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), которая призвана усилить академическую мобильность студентов, свести к минимуму разницу в оценке знаний. При этом, в руководстве по использованию ECTS нет конкретных требований о необходимости использования БРС,

есть лишь указания о переводе шкалы итоговых оценок, методика которого в очередной раз изменилась в 2015 г. Вместо ставших привычными А, В, С, D, F, Fx, сейчас имеется шкала, включающая понятие референтной группы, в которой определяется процентное распределение оценок (баллов) [2, с. 39-41]. Прямых же указаний на необходимость использования БРС в учебном процессе нет, так как шкала принятых ранее оценок знаний обучающихся (от «неудовлетворительно» до «отлично») остается прежней. Тем не менее, вузы российской федерации, основываясь на рекомендациях и законодательных актах, разработали и утвердили правила использования БРС [3].

Анализируя разработанные положения, можно сделать вывод, что цели использования БРС для большинства учебных заведений совпадают. Считается, что использование БРС способствует повышению мотивации обучающихся, обеспечивает объективность и прозрачность оценки знаний и систематизацию текущего контроля успеваемости [4, с. 1-2] [5, с. 1-2].

Кроме того, в некоторых положениях отмечено, что использование БРС способствует развитию академической мобильности и конкурентоспособности обучающихся [6, с. 4].

Положения также содержат подробную информацию о технологии внедрения БРС и предписывают утверждение технологической карты рейтинга по каждой дисциплине коллективом кафедры, не объясняя при этом, как именно данная карта может зависеть от специфики дисциплины, ее трудоемкости соотношения лексических и практических занятий. Разумеется, общая информация о корреляции «академический час - зачетная единица (кредит) – балл – оценка» содержится во всех положениях, но практикующие педагоги сталкиваются с рядом трудностей, связанных с адаптацией БРС по отношению к конкретной дисциплине. Отсюда и такое обилие статей о ее функционировании в разных направлениях подготовки и учебных предметах, где специалисты представляют методические рекомендации и технологические карты расчета рейтинга студентов.

Кроме того, не утихает дискуссия о целесообразности и удобстве БРС, как в методическом, так и в организационном и воспитательном аспектах.

В. В. Чеботарев утверждает, что «внедренная система не отвечает основной задаче – активизации образовательной деятельности обучающихся и минимизации отрицательного влияния субъективных причин на качество выпускаемых специалистов» [7, с. 229]. С. Л. Чистякова полагает, что БРС требует определенной доработки, например, «нет единой балльной шкалы даже внутри одного вуза» [8, 335].

По мнению М. А. Соколовой единообразие восприятия и использования БРС препятствует тот факт, что каждый преподаватель интерпретирует ее по-своему [9, с. 76].

В подтверждение подобных замечаний, приведем пример способов вычисления и перевода баллов в общепринятую систему оценивания, ре-

комендуемую в положениях в некоторых вузов. Так, в положении МГУ им. М. В. Ломоносова оценка «удовлетворительно» или «зачет» соответствует пороговому минимуму в 40 баллов [4, с. 6], в положении НГИЭУ – 51 балл [5, с. 7], а в СВФУ им. М. К. Аммосова - от 55 баллов [10, с. 11]. Расхождения есть и для других оценок. Кроме того, максимальное количество баллов, отведенных на текущий контроль, разнится даже внутри вузов и может зависеть от специфики дисциплины (например, 60 баллов на текущий контроль, а 40 баллов на промежуточную или итоговую аттестацию, или же распределение 70 на 30 баллов). Специфика дисциплины также подразумевает различия в количественном распределении баллов в зависимости от вида оцениваемых работ, количества лекционных и практических занятий в структуре дисциплины. Понятие балла в понимании как преподавателей, так и многих студентов до сих пор соотносится с понятием оценки; при различном максимальном количестве баллов за тот или иной вид работы становится сложнее провести ранжирование внутри этого количества, что порождает, порой, «интуитивное» выставление баллов преподавателями. Например, лабораторная работа может оцениваться в максимальные 10 баллов, то есть качество ее выполнения может быть оценено от 0 до 10, а устный ответ на семинаре – в 5 баллов, что в 2 раза сокращает возможности оценивания. Логично, что невозможно разные по трудоемкости виды работ оценивать одинаковым количеством баллов, но и совершенно объективно и прозрачно оценить их также становится проблемным.

Некоторые авторы работ по теме призывают к детализации и унификации БРС, мотивируя это тем, что разница в подходах отдельно взятых преподавателей влияет на успеваемость обучающихся, но как это возможно на практике [8, с. 335] [9, с. 76]?

В законодательном аспекте нет конкретных предложений к приведению БРС вузов к единообразию, как нет рекомендаций и в положениях вузов, опирающихся, собственно лишь на информацию из рекомендательных писем и приказов.

Некоторые говорят об информационном обеспечении как о главном условии адаптации: «в этом процессе очень важным этапом является «разъяснительная» работа. Информация должна быть доступна каждому – от руководителя структурных подразделений до студента» [11, с. 153].

Какие его формы наиболее эффективны, как организовать процесс – обязанность научно-педагогических или методических коллективов вуза. Важен также мониторинг степени удовлетворенности обучающихся функционированием БРС. М. З. Костякова приводит результаты анкетирования обучающихся ГСГУ, оказавшиеся скорее не в пользу БРС. Так, почти половина опрошенных испытала трудности с получением «автомата» по дисциплинам, почти 60 % отрицают факт повышения объективности оценки знаний, лишь около 5 % респондентов удалось без труда отследить процесс накопления баллов по всем предметам. По

мнению автора, подобные результаты говорят о неумении студентов работать самостоятельно и систематически; кроме того, автор признает, что введенная БРС рассчитана на «среднего» студента и часто подвержена влиянию личностного фактора [12, с. 89-91].

О. Л. Бугрова и Л. Л. Мотова также называют причины недовольства обучающихся БРС, среди них можно выделить сложность восприятия итоговой оценки как суммарной, необходимость систематической работы, отсутствие однозначных критериев оценивания знаний по дисциплинам [13, с. 28-29].

Лукаш В. А., Каминская Л. А. и Мещанинов В. Н. отмечают, что БРС во многом не устраивает студентов с успеваемостью ниже среднего уровня, ссылаясь, по всей видимости на зависимость результатов от способностей к самоорганизации и систематической работе [14, с. 469].

Тем самым, авторы работ «перекладывают» вину в не совсем удовлетворительном функционировании БРС на обучающихся. При этом, ими затрагивается тот момент, что причины отсутствия мотивации и успешной адаптации к БРС кроются в недостатках школьной системы оценивания.

Вместе с тем, стоит отметить, что в положениях о БРС вузов нет детального руководства, как адаптировать вновь поступивших обучающихся, пришедших со школьной скамьи и получавших, в большинстве своем, «3», «4» и «5». Для них сложность еще и в том, что с принципа «среднее арифметическое» они переходят на накопительный. Резкость перехода и обуславливает вышеприведенный факт сравнения балла с оценкой. Кроме того, можно отметить, что факт суммирования баллов приводит к «страсти к накопительству» студентов, к зарабатыванию баллов вместо получения знаний

Авторами данной статьи также был проведен опрос обучающихся трех институтов Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (247 студентов с первого по третий курс) с целью выяснить степень удовлетворенность БРС вуза.

Ниже представлена анкета, вопросы которой были разработаны на основе положения о БРС, действующего в НГИЭУ.

Вопросы анкетирования были составлены в соответствии с действующим положением вуза о БРС. Его результаты в рамках приведенного выше анализа мнений нельзя назвать неожиданными.

Так, 28 % опрошенных ответили, что им легко было адаптироваться к использованию БРС, но вместе с тем, 63 % испытали трудности при адаптации. Это может быть обусловлено тем, что обучающиеся не были своевременно и достаточно информированы о функционировании БРС, принципе ее действия, либо неспособности быстро адаптироваться к изменениям и самоорганизоваться. Что касается удовлетворенности использованием БРС на занятиях, то лишь 6 % респондентов дали ответ «полностью удовлетворен». Самый большой процент ответов на этот вопрос –

44 % – «не очень удовлетворен». Тем не менее, совсем не удовлетворены 4 % опрошенных. Таким образом, обучающиеся в общей массе не испытывают резкого неприятия БРС, но видят недостатки в ее функционировании.

Таблица 1

Анкетирование студентов «Оценка использования балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН (знаний-умений-навыков) в ГБОУ ВО НГИЭУ»

Курс, институт обучения студента	
Выберите один ответ:	<p>Легко ли Вам было адаптироваться к применению балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН?</p> <p>Насколько Вы удовлетворены использованием балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН преподавателями ГБОУ ВО НГИЭУ?</p>
	<p>а) да, легко;</p> <p>в) не очень легко, но я справляюсь;</p> <p>с) все еще не адаптировался</p> <p>а) Совсем не удовлетворен;</p> <p>б) Не очень удовлетворен;</p> <p>с) Отношусь нейтрально (не вижу разницы с оценочной системой);</p> <p>д) В большей степени удовлетворен;</p> <p>е) Полностью удовлетворен</p>
Выделите утверждения, с которыми вы согласны:	<p>а) Использование балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН повышает мотивацию к освоению дисциплины.</p> <p>б) Использование балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН способствует большей прозрачности итогового результата освоения дисциплины.</p> <p>с) Использование балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН снижает зависимость результата освоения дисциплины от промежуточной (итоговой) аттестации - зачета или экзамена, так как баллы зарабатываются постепенно.</p> <p>д) Использование балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН позволяет предвидеть итоговый результат освоения дисциплины (заранее знать, на какую оценку претендовать, будешь ли допущен до зачета/экзамена).</p> <p>е) Использование балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН позволяет более грамотно спланировать свою учебную деятельность (рассчитать время и количество необходимых к выполнению заданий).</p> <p>ф) Использование балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН порождает ненужную конкуренцию между студентами.</p> <p>г) Адаптация к балльно-рейтинговой системе не позволяет сразу же полноценно осваивать вновь изучаемую дисциплину (для каждой дисциплины свои новые требования по баллам).</p> <p>h) В рамках использования балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН приходится непрерывно активно работать в течение всего периода изучения дисциплины для получения положительного результата.</p> <p>и) Использование балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН смещает внимание студента с получения знаний на получение баллов.</p> <p>j) Результат освоения дисциплины во многих степени зависит от корректности использования балльно-рейтинговой системы оценки ЗУН преподавателем.</p>
	Ваши предложения по усовершенствованию работы с балльно-рейтинговой системой или комментарий по ее актуальному состоянию:

Среди утверждений, с которыми согласны респонденты, наибольшее количество процентов: 15 %, 14 %, 13 % и 12 % - получили варианты «в рамках использования БРС приходится непрерывно активно работать ...», «использование БРС позволяет предвидеть итоговый результат освоения дисциплины ...», «использование БРС снижает зависимость результата освоения дисциплины от промежуточной (итоговой) аттестации ...», «использование БРС смещает внимание студента с получения знаний на получение баллов» соответственно. Также, многие (11 %) признали, что корректность использования БРС во многом зависит от преподавателя. Лишь 5 % опрошенных отметили, что использование БРС повышает мотивацию к освоению дисциплины.

Таким образом, обучающиеся выделяют как положительные, так и отрицательные качества БРС и частично признают ее эффективность. Также респонденты могли оставить свой комментарий об изменениях или усовершенствованиях БРС. Приведем некоторые из них: «необходимо пересмотреть систему для некоторых дисциплин», «много проблем с «зарабатыванием баллов», «никогда раньше по ней не учился, но мне она нравится», «распределить баллы в большем количестве на зачет или экзамен», «мне нравится эта система, так как дает мотивацию конкурировать».

Анализ научных источников, опросов и проведенное анкетирование подтверждают, что существует проблема адаптации к БРС как со стороны педагогических работников вузов, так и со стороны обучающихся. В целом, выявлен ряд ее положительных качеств, но очевиден факт, что система требует существенной доработки. Можно сделать вывод, что проблемы в использовании БРС основаны на:

- недостатке информирования о ее критериях,
- разнообразии требований и критериев в зависимости от дисциплины и преподавателя,
- непонимания участников образовательного процесса ее методического инструментария,
- отсутствия у учащихся вузов навыков самоорганизации и планирования результатов учебной деятельности.

В связи с этим, считаем возможным внесение следующих предложений по адаптации к БРС:

1. Пересмотреть вызывающие разногласия пункты действующих положений о БРС в вузах (возможно, путем разработки единого примерного методического руководства об использовании БРС).
2. Провести обучающие мероприятия по работе с БРС для педагогических работников и обучающихся.
3. Педагогическим работникам своевременно и в полной мере информировать обучающихся о принципах функционирования БРС, их текущих результатах и возможностях их улучшить.

## Литература

1. Баженов А. В. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний как ключевой элемент системы

зачетных единиц (ECNS) в преобразовании учебного процесса // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2009. № 4. С. 52. [Электронный ресурс] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_12795821\\_42570016.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_12795821_42570016.pdf)

2. ECTS Users' Guide. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 108 сс. [Электронный ресурс] URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>

3. Письмо Минобразования РФ от 09.03.2004 N 15-55-357ин/15 «О Примерном положении об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц» [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=340609#007268742304014308>

4. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, 2010. 6 сс. [Электронный ресурс]

5. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки знаний обучающихся ГБОУ ВО НГИЭУ, 2017. 13 сс. [Электронный ресурс]

6. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки образовательных результатов студентов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2016. 18 сс. [Электронный ресурс]

7. Чеботарев В. В., Чеботарева Н. В. Балльно-рейтинговая система: плюсы и минусы // Актуальные вопросы дерматовенерологии, косметологии и курортологии. Сборник материалов по итогам научно-практической конференции, посвященной 90-летию дерматовенерологической службы Ставропольского края и 75-летию СтГМУ. Ставрополь: Издательство СГМУ, 2014. С. 229-233. [Электронный ресурс] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23456354\\_77123391.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23456354_77123391.pdf)

8. Чистякова С. Л. Международная балльно-рейтинговая система в действии // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. III Ежегодная международная научно-практическая конференция, 06-07 апреля 2015 г. Технологический университет. Королев: Алькор Паблишерс, 2015. С. 333-336. [Электронный ресурс] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23744378\\_86604592.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23744378_86604592.pdf)

9. Соколова М. А. Балльно-рейтинговая система: слепое следование западным стандартам или эффективная система оценки знаний студента? // Вестник Нижегородской правовой академии. Н. Новгород: Издательство ЧОУ ВО НПА, 2017. № 13 (13). С. 75-77.

10. Положение о балльно-рейтинговой системе СВФУ им. М. К. Аммосова, 2018 г. 22 сс. [Электронный ресурс]

11. Николаева Т. А. Балльно-рейтинговая система контроля как основной инструмент Болон-

ского процесса // Технологическое-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы. Межвузовский сборник статей XII Международной научно-практической конференции 15-18 февраля 2011 г.: в 2 томах. Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого. Тула: Издательство ТГПУ, 2011. С. 151-154. [Электронный ресурс] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23932774\\_30504281.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23932774_30504281.pdf)

12. Костякова М. З. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов-бакалавров в контексте концепции педагогического стимулирования // Преподаватель XXI век. М.: МПГУ, 2014. № 3-1. С. 83-92. [Электронный ресурс] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_228\\_31527383.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_228_31527383.pdf)

13. Бурова О. Л., Мотова Л. Л. Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов: предложения к размышлению // Седьмые Азаровские чтения. Библиотека в информационной среде региона: стратегии формирования и поддержки материалы Всероссийской научно-практической конференции 01 марта 2011 г. ФГБОУ ВПО «Самарская государственная академия культуры и искусств». Самара: Издательство СГАКИ, 2011. С. 24-33. [Электронный ресурс] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_830\\_54694802.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_830_54694802.pdf)

14. Лукаш В. А., Каминская Л. А., Мещанинов В. Н. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний на кафедре биохимии и мнение студентов // Новые информационные технологии в образовании материалы VIII Международной научно-практической конференции 10-13 марта 2015 г. Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2015. С. 466-470. [Электронный ресурс] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_8472\\_83484475.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_8472_83484475.pdf)

15. Мидова В.О. Акмеологическая продуктивность авторских систем деятельности преподавателей в оценке студентов: автореф. дисс. ... канд. психологических наук / Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2004

#### Experience of using score rating evaluation system: opinions and prospects

**Ignatyeva N.N., Mikhaylukov L.V.**

Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University  
The authors of the article analyze the scientific sources devoted to the Russian Federation's entry into the Bologna process and the use of the credit system as well as the score rating evaluation system in the educational process. The work also considers current regulation documents about the score rating system of some universities in order to identify similarities and differences in the principles of its functioning. The paper gives examples of teachers' opinions and the results of students' surveys in relation to the score rating system, as well as analyzes the results of the survey of students studying in «Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University» developed by the authors. Conclusions are drawn about the need to revise some points of the current regulation documents on the score rating evaluation system of the universities in order to optimize the process of adaptation and organization of the score rating system functioning.

Key words: adaptation, survey, academic mobility, score rating system, Bologna process, credit system.

#### References

1. Bazhenov A. V. Point-rating system of knowledge assessment as a key element of the system of credit units (ECNS) in the transformation of the educational process // Physical culture: education, training, training. M.: SRC "Theory and practice of physical culture and sports", 2009. No. 4. P. 52. [Electronic resource] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_12795821\\_42570016.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_12795821_42570016.pdf)
2. ECTS Users' Guide. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 108 ss. [Electronic resource] URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>
3. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation of March 9, 2004, N 15-55-357 / 15 "On the Approximate Regulation on the Organization of the Educational Process in a Higher Educational Institution Using the System of Credit Units" [Electronic resource] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=340609#007268742304014308>
4. Regulations on the point-rating system for assessing the performance of students of the Faculty of Economics of the Moscow State University named after M.V. Lomonosov, 2010. 6 pp. [Electronic resource]
5. The provision on the point-rating system for assessing the knowledge of students GBOU IN NIEMU, 2017. 13 ss. [Electronic resource]
6. The provision on the point-rating system for evaluating the educational results of students of YSPU. K. D. Ushinsky, 2016. 18 ss. [Electronic resource]
7. Chebotarev V.V., Chebotareva N.V. Point-rating system: pros and cons // Actual questions of dermatovenerology, cosmetology and balneology. Collection of materials on the basis of the scientific and practical conference dedicated to the 90th anniversary of the dermatovenerological service of the Stavropol Territory and the 75th anniversary of the State Medical University. Stavropol: Publisher SGMU, 2014. P. 229-233. [Electronic resource] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23456354\\_77123391.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23456354_77123391.pdf)
8. Chistyakova S. L. International point-rating system in action // Prospects, organizational forms and effectiveness of the development of cooperation between Russian and foreign universities. III Annual International Scientific and Practical Conference, April 06-07, 2015. University of Technology. Korolev: Alkor Publishers, 2015. P. 333-336. [Electronic resource] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23744378\\_86604592.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23744378_86604592.pdf)
9. M. Sokolova. Point-rating system: blindly following Western standards or an effective system for assessing a student's knowledge? // Bulletin of the Nizhny Novgorod Law Academy. N.Novgorod: Publishing House of the HPA IN NPA, 2017. No. 13 (13). Pp. 75-77.
10. Regulations on the point-rating system of NEFU them. MK Ammosova, 2018 22 ss. [Electronic resource]
11. Nikolaeva, T. A. Point-rating control system as the main tool of the Bologna process // Technological and economic education: achievements, innovations and prospects. Interuniversity collection of articles of the XII International Scientific and Practical Conference February 15-18, 2011: in 2 volumes. State educational institution of higher professional education Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy. Tula: Publishing of TGPU, 2011. P. 151-154. [Electronic resource] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23932774\\_30504281.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23932774_30504281.pdf)
12. Kostyakova M. Z. Point-rating system for assessing the knowledge of undergraduate students in the context of the concept of pedagogical stimulation // Teacher XXI century. M.: MPG, 2014. № 3-1. Pp. 83-92. [Electronic resource] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_22993698\\_31527383.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_22993698_31527383.pdf)
13. Bugrova, O. L., Motova, L. L. The point-rating system for assessing student performance: proposals for reflection. Seventh Azarovskie Readings. Library in the information environment of the region: the strategy of formation and support materials of the All-Russian scientific-practical conference March 1, 2011 FSBEI HPO "Samara State Academy of Culture and Arts". Samara: SGAKI Publishing, 2011. p. 24-33. [Electronic resource] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23922830\\_54694802.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23922830_54694802.pdf)
14. Lukash V. A., Kaminskaya L. A., Meshchaninov V. N. Scoring-rating system of knowledge assessment at the Department of Biochemistry and students' opinion // New information technologies in education materials of the VIII International Scientific and Practical Conference March 10-13, 2015 Russian State Vocational and Pedagogical University. Yekaterinburg: Publishing House RGPPU, 2015. p. 466-470. [Electronic resource] URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_24198472\\_83484475.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_24198472_83484475.pdf)
15. Midova V.O. Acmeological productivity of author's systems of activity of teachers in the evaluation of students: author. diss. ... cand. Psychological Sciences / Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation. Moscow, 2004

# Моделирование контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля в условиях внутреннего и внешнего аудита

## Камалева Алсу Рауфовна

ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук, доцент, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», kamaleyeva\_kazan@mail.ru

## Ноздрин Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, Брянский государственный технический университет, nozdrina.natalye@mail.ru

В данной статье рассматриваются вопросы моделирования контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля в условиях внутреннего и внешнего аудита. В работе показано, что модель мониторинга планируемых результатов организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля должна включать в себя необходимые компоненты системы работы по организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля: мотивационно-целевой блок (цель, задачи, принципы), содержательно-организационный блок (формы и виды внешнего и внутреннего контроля), оценочно-результативный блок (диагностический инструментарий внешнего и внутреннего аудита).

Ключевые слова: моделирование, контрольная подсистема, организации измерения и оценки, подготовки конкурентоспособного выпускника, колледжа технического профиля, внутренний и внешний аудит.

Моделирование контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля будет идти в двух направлениях - в условиях внутреннего и внешнего аудита.

Говоря о внешнем аудите, мы исходим из того, что «применительно к образованию внутренний аудит — это систематическая проверка деятельности, результатов работы образовательного учреждения с точки зрения их соответствия установленным требованиям, внедрения установленных требований и изучения их соответствия заявленным целям» [13].

Организация и управление внутренним аудитом ориентировано на проверку эффективности организации учебно-познавательного процесса в колледже, точнее, проверку оценивания результатов обучения студентом на всем протяжении обучения в учреждении среднего профессионального образования. И как отмечалось в нашем исследовании, если в процессе апробирования когнитивной подсистемы доминирующими управленческими функциями были мотивационно-целевая и информационно-аналитическая функции, а в процессе апробирования образовательной подсистемы - планово-прогностическая, организационно-исполнительская функции, то в процессе апробирования контрольной подсистемы доминирующими управленческими функциями должны быть контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная функции. То есть можно говорить о том, что в ряде системообразующих компонентов процесса дидактического управления в условиях нашей системы (постановка цели → информационное обеспечение (диагностирование познавательных особенностей обучающихся) → формулировка задач в зависимости от цели и особенностей обучающихся → проектирование, планирование деятельности для достижения цели → реализация проекта → контроль за ходом выполнения → корректировка → подведение итогов) акцент делается на последние три компонента - контроль за ходом выполнения → корректировка → подведение итогов.

Первое направление – внутренний аудит, предполагает разработку, организацию внедрения технологии систематического на протяжении всего

обучения оценивания результатов обучения студентов на основе внедрения в учебно-познавательный процесс дидактической цепочки:  $Z \rightarrow Y \rightarrow H+TH \rightarrow OK+PK \rightarrow Pr.Kv$ .

«Контроль - обязательная часть процесса обучения, это инструмент, измеряющий результаты учебной работы; он обеспечивает обратную связь, является средством корректировки учебного процесса» [12]

Внедрение в учебно-познавательный процесс нашей дидактической цепочки, когда происходит постепенный переход от знаний, умений и навыков к обобщенным умениям и навыкам и только после этого только формирование компетенций, связано с рядом объективно обусловленных причин. Это, прежде всего, с тем, что компетенции носят металатентный и отсроченный характер, а не латентный характер как знания, которые проявляются уже в процессе обучения. Во-вторых, компетенции имеют полидисциплинарный и профессионально-ориентированный характер, тогда как умения теоретический дисциплинарный, редко междисциплинарный характер. В-третьих, (и это, главное в контроле) компетенции формируются освоением содержательных полидисциплинарных модулей, а умения формируются освоением определенных дидактических единиц.

Поэтому осуществление контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной функций в процессе дидактического управления колледжами технического профиля должно быть, на наш взгляд, упорядочено алгоритмом контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования. Этот алгоритм представляет собой совокупность двух взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов: подготовительного и оценочного.

#### I этап. **Подготовительный.**

1 шаг. Разработка матрицы компетенций по каждой преподаваемой дисциплине.

1 шаг. Разработка рабочей программы.

3 шаг. Разработка контрольно-оценочных материалов (КОМ).

4 шаг. Разработка контрольно-оценочных средств (КОС).

Контроль за качеством отбора и наполнения матриц, рабочих программ, контрольно-оценочных материалов и средств осуществляется заведующим отделением (по специальностям), а общий контроль – заместителем директора по учебной работе.

#### II этап. **Оценочный.**

1 шаг. Разработка и внедрение методических материалов *текущего контроля успеваемости обучающихся*.

Текущий контроль успеваемости осуществляется на протяжении изучения каждой дисциплины.

*Достоинства* данного типа контроля в систематичности, в постоянстве и непрерывности мониторинга качества обучения в процессе «продвижения по дисциплине».

*Недостатком* является фрагментарность и локальность проверки, невозможность проверки ком-

петенции целиком, как совокупность знаний, умений и практического опыта.

*Формами* текущего контроля знаний обучающихся: устный опрос (групповой или индивидуальный); проверка выполнения письменных домашних заданий; проведение лабораторных, расчетно-графических и иных работ; проведение контрольных работ; тестирование (бумажное или компьютерное); контроль самостоятельной работы студентов.

2 шаг. Разработка и внедрение методических материалов *промежуточного контроля успеваемости обучающихся*. Этот вид контроля обычно осуществляется в конце изучения определенного логически законченного модуля (раздела) в каждой дисциплине или после завершения изучения или отдельной дисциплины, или профессионального модуля.

Это вид контроля дает возможность оценить более крупные совокупности знаний, умений и практического опыта обучающихся и уже можно в некоторых случаях говорить даже о формировании определенных профессиональных компетенций. Основными *формами* промежуточной аттестации являются зачет и экзамен.

Первичный и регулярный контроль за качеством разработки и внедрения текущего и промежуточного контроля успеваемости обучающихся осуществляется заведующим отделением (по специальностям).

В процессе реализации выше описанных шагов могут быть задействованы различные виды контроля - устный опрос, письменные работы, контроль с помощью технических средств и информационных систем. В таблице 1 представлен материал о достоинствах этих видов контроля успеваемости обучающихся.

3 шаг. Итоговый контроль в виде *итоговой государственной аттестации*.

Данный вид контроля осуществляется на основании разработанного каждым колледжем положения об итоговой государственной аттестации, отражающим обычно следующие позиции:

- общие положения;
- государственная экзаменационная комиссия;
- формы государственной итоговой аттестации;
- порядок проведения государственной итоговой аттестации;
- порядок проведения государственной итоговой аттестации для выпускников из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- порядок подачи и рассмотрения апелляций;
- порядок присвоения квалификации и выдачи документов об образовании.

Таким образом, обобщенно алгоритм контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования имеет следующий вид.

Алгоритм контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования

I этап. Подготовительный.

1 шаг. Разработка матрицы компетенций по каждой преподаваемой дисциплине.

1 шаг. Разработка рабочей программы.

3 шаг. Разработка контрольно-оценочных материалов (КОМ).

4 шаг. Разработка контрольно-оценочных средств (КОС).

II этап. Оценочный.

1 шаг. Разработка и внедрение методических материалов текущего контроля успеваемости обучаемых.

2 шаг. Разработка и внедрение методических материалов промежуточного контроля успеваемости обучаемых.

3 шаг. Итоговый контроль в виде итоговой государственной аттестации.

Таблица 1

Достоинства основных видов контроля успеваемости обучаемых [11]

№	Виды контроля	Достоинства
1.	Устный опрос	позволяет оценить - знания и кругозор обучающегося, - умение логически построить ответ, - владение монологической речью и иные коммуникативные навыки
2.	Письменные работы	- экономия времени преподавателя (затраты времени в два-три раза меньше, чем при устном контроле); - возможность поставить всех обучающихся в одинаковые условия; - возможность разработки равноценных по трудности вариантов вопросов; - возможность объективно оценить ответы при отсутствии помощи преподавателя; - возможность проверить обоснованность оценки; - уменьшение субъективного подхода к оценке подготовки обучающегося, обусловленного его индивидуальными особенностями.
3.	Контроль результатов образования с использованием информационных технологий и систем	- быстрое и оперативное получение объективной информации о фактическом усвоении обучающимися контролируемого материала, в том числе непосредственно в процессе занятий; - возможность детально и персонализировано представить эту информацию преподавателю для оценки учебных достижений и оперативной корректировки процесса обучения; - формирование и накопление интегральных (рейтинговых) оценок достижений обучающихся по всем дисциплинам и модулям образовательной программы; - привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсами и средствами; - возможность самоконтроля и мотивации обучающихся в процессе самостоятельной работы.

Теперь, когда нами определен пошаговый алгоритм контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения, можно рассмотреть для нашей контрольной подсистемы соответствующую ей модель – модель мониторинга.

Главная цель, заложенная в этой модели - создание механизма обратной связи и способов корректировки возможных отклонений планируемых результатов организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля в условиях внутреннего и внешнего аудита.

способного выпускника колледжа технического профиля в условиях внутреннего и внешнего аудита.

В процессе построения модели мониторинга планируемых результатов организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля, были выделены задачи:

- проведение мониторинга планируемых результатов организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля на основе алгоритма контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования;

- разработать диагностический инструментарий оценивания общих и профессиональных компетенций и профессиональных квалификаций студентов колледжей;

- использовать единый диагностический инструментарий оценивания результатов обучения студентов колледжей в процессе итоговой государственной аттестации;

- использовать метод экспертных оценок эффективности разработанных алгоритмов линейного и циклического видов проектирования компетентностно и профессионально ориентированного содержания реализованных на практике дисциплин;

- корректировка возможных отклонений планируемых результатов на основе проведенного приращенного SWOT-анализа сильных и слабых сторон, недостатков, возможностей и угроз изучаемого на данный момент педагогического состояния.

Методологическая часть нашей модели мониторинга определяется заявленной нами в «Концепция формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи в процессе интегрированного естественнонаучного образования» закономерностью «Управление зависимостью организации измерения и оценки педагогических параметров и характеристик системы дидактического управления от потенциальных возможностей стандартизации процесса определения количественного уровня освоения студентами компетенций и профессиональных квалификаций с целью определить уровень развития этих параметров». Именно эта закономерность определила те принципы, которые являются определяющими в нашей модели:

- принцип *конкурентоспособности и гибкости*, применение которого помогает своевременно реагировать на изменяющиеся потребности каждого обучающегося в условиях высокотехнологического общества;

- принцип *опережения* на основе быстрого реагирования на изменения, происходящие в подсистеме организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля;

- принцип *открытости и коллегиальности*, предполагающий готовность основных субъектов

образовательного процесса к субъект-субъектному взаимодействию, к диалогу и взаимообогащению, а также способность действовать коллегиально в вопросах совершенствования учебно-воспитательного процесса в колледже на основе полученных данных измерения и оценки педагогических параметров и характеристик подсистемы.

Иерархически следующим блоком модели мониторинга стал содержательно-организационный блок, в котором обозначены формы внешнего и внутреннего контроля: текущий, промежуточный и итоговый контроли, экспертная оценка, а также их виды.

Следующий по иерархии блок нашей модели оценочно-результативный. Для внутреннего аудита он обобщенно содержит: диагностический инструментарий оценивания ОК, ПК и Пр.кв. студентов и для внешнего аудита: информацию о экспертных оценках различных видов алгоритмов проектирования компетентностно и профессионально ориентированного содержания реализованных на практике дисциплин и внешней оценке сформированности ОК и ПК студентов в соответствии с авторской сквозной технологией оценивания О.Б. Русковой.

Реализация метода экспертных оценок в процессе внешнего аудита представлены в разработанных материалах:

- Экспертная оценка определения эффективности использования механизмов и алгоритмов ком-

петентностно-ориентированного проектирования курсов естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в учреждениях СПО.

- Экспертная оценка эффективности алгоритмов компетентностно-ориентированного проектирования содержания дисциплин общепрофессионального цикла.

- Экспертная оценка эффективности алгоритмов компетентностно-ориентированного проектирования содержания МДК.

- Внешняя рецензия на выпускную квалификационную работу.

Таким образом, графически всю модель мониторинга планируемых результатов организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля можно представить в виде схемы (рис. 1), включающей в себя необходимые компоненты системы работы по организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля: мотивационно-целевой блок (цель, задачи, принципы), содержательно-организационный блок (формы и виды внешнего и внутреннего контроля), оценочно-результативный блок (диагностический инструментарий внешнего и внутреннего аудита).

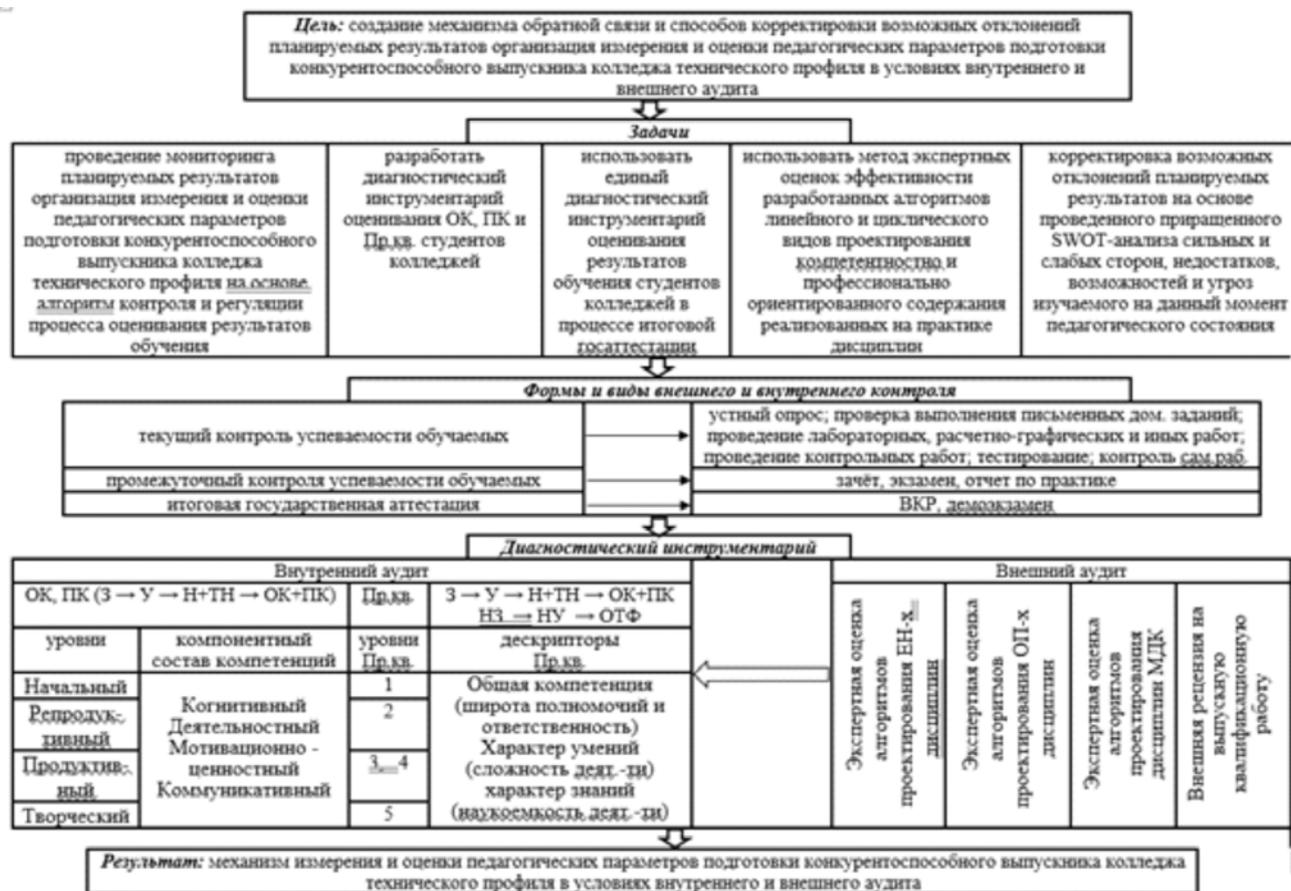


Рисунок 1. - Модель мониторинга планируемых результатов организация измерения и оценки педагогических параметров

Таким образом, нами определена иерархически строгая подчиненность компонентов нижележащего уровня одному из компонентов вышележащего уровня, образующих совокупность нашей контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля:

- подцель – организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа

- технического профиля в условиях внутреннего и внешнего аудита

- алгоритм контроля и регуляции процесса

- оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования

- модель мониторинга планируемых результатов организация измерения и оценки педагогических параметров подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа технического профиля

- диагностический инструментарий оценивания результатов обучения в виде общих, профессиональных компетенций и профессиональных квалификаций выпускников колледжей технического профиля и пакет экспертиз различных видов алгоритмов проектирования компетентностно и профессионально ориентированного содержания реализованных на практике дисциплин и ВКР.

Все эти компоненты вместе необходимы для того, чтобы осуществить горизонтальную (параллельную) связь с ранее описанными последними тремя системообразующими дидактическими компонентами процесса дидактического управления в условиях нашей системы: контроль за ходом выполнения → корректировка → подведение итогов.

## Литература

1. Беспалько В. П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. — М., 1989.

2. Блинов В.И., Сазонов Б.А., Лейбович А.Н., Батрова О.Ф., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. М.: ФГУ «ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010.- 7 с.

3. Жуклинец И.И. Профессиональный стандарт как элемент российской национальной системы квалификаций и компетенций // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2015. №3(29).- С.38-44.

4. Камалеева А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи // автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2012. —47 с.

5. Комментарий специалиста <https://academy-prof.ru/blog/sistema-professionalnyh-kvalifikaciy-v-spo> (дата обращения 27.12.2018).

6. Качественная оценка профессионального мастерства - стратегическая общенациональная задача [https://nark.ru/news/kachestvennaya-otsenka-professionalnogo-masterstva.php?sphrase\\_id=43442](https://nark.ru/news/kachestvennaya-otsenka-professionalnogo-masterstva.php?sphrase_id=43442) (дата обращения 13.01.2019).

7. Коулз М., Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. — М.: РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009 — 115 с.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма. / А.К. Маркова // — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.

9. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации/ О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.]. — М.: Федеральный институт развития образования, 2008. — 14 с

10. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т русского языка.; Под ред. А.П. Евгеньевой. — 3-е изд., стереотип. — М.: Русский язык, 1985-1988. Т. 2. К-О. 1986.- 736 с.

11. Система контроля знаний – залог успешного формирования общих и профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования <https://www.twirpx.com/file/1191395/> (дата обращения 17.02.2019).

12. Субетто А.И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика: монография. СПб А.И.Субетто -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 280 с.

13. Шевченко Е.С. Внутренний аудит в системе дополнительного образования <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> (дата обращения 17.02.2019)

14. Мидова В.О. Акмеологическая продуктивность авторских систем деятельности преподавателей в оценке студентов: автореф. дисс. ... канд. психологических наук / Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2004

**Simulation of the control subsystem of the organization of measurement and evaluation of pedagogical parameters for the preparation of a competitive technical graduate in the context of internal and external audit**

**Kamaleeva A.R., Nozdrina N.A.**

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Bryansk State Technical University

This article discusses the issues of modeling the control subsystem of the organization of measurement and evaluation of pedagogical parameters of training a competitive technical college graduate in an internal and external audit. The paper shows that the monitoring model of the planned results, the organization of measurement and evaluation of pedagogical parameters for preparing a competitive technical college graduate should include the necessary components of the system for organizing the measurement and evaluation of pedagogical parameters for training a competitive technical college graduate: the motivational target unit (goal, objectives, principles), substantive and organizational unit (forms and types of external and internal control), estimated unit (Diagnostic instruments external and internal audits).

Keywords: modeling, control subsystem, organization of measurement and evaluation, training of a competitive graduate, technical college, internal and external audit.

## References

1. Bespalko V.P., Tatur Yu.G. Systematic and methodological support of the educational process of specialist training. - M., 1989.
2. Blinov V.I., Sazonov B.A., Leybovich A.N., Batrova O.F., Voloshina I.A., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. National qualifications framework of the Russian Federation. M.: FGU FIO, Center for Primary, Secondary, Higher, and Additional Professional Education, 2010.- 7 p.
3. Zhuklinets I.I. Professional standard as an element of the Russian national system of qualifications and competences // Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. 2015. №3 (29) .- C.38-44.
4. Kamaleeva A.R. Scientifically-methodical system of formation of the basic natural-science competencies of studying youth // dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2012. –47 p.
5. Expert comment <https://academy-prof.ru/blog/sistema-professionalnyh-kvalifikaciy-v-spo> (contact date 12/27/2018).
6. Qualitative assessment of professional skills is a strategic national task [https://nark.ru/news/kachestvennaya-otsenka-professionalnogo-masterstva.php?sphrase\\_id=43442](https://nark.ru/news/kachestvennaya-otsenka-professionalnogo-masterstva.php?sphrase_id=43442) (the date of appeal is 13.01.2019).
7. Coles M., Oleynikova ON, Muravyova A.A. National qualifications system. Ensuring the supply and demand of qualifications in the labor market. - M.: RIO TK them. A.N. Konyayeva, 2009 - 115 p.
8. Markov A.K. Psychology of professionalism. / A.K. Markov // - Moscow: International Humanitarian Foundation "Knowledge", 1996. - 308 p.
9. National qualifications framework of the Russian Federation: Recommendations / O.F. Batrova, V.I. Blinov, I.A. Voloshin [et al.]. - M.: Federal Institute for Educational Development, 2008. - 14 p.
10. Dictionary of the Russian language: In 4 tons. / Academy of Sciences of the USSR, Institute of Russian language.; Ed. A.P. Evgenieva. - 3rd ed., Stereotype. - M.: Russian, 1985-1988. T. 2. KO. 1986.- 736 s.
11. The knowledge control system is a prerequisite for the successful formation of general and professional competencies of students of secondary vocational education <https://www.twirpx.com/file/1191395/>
12. Subetto A.I. Evaluation tools and technologies for the certification of the quality of training in high schools: methodology, methods, practice: monograph. St. Petersburg A.AND.Subetto-M.: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training. 2004. 280 p.
13. Shevchenko E.S. Internal audit in the system of additional education <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> (appeal date 17.02.2019)
14. Midova V.O. Acmeological productivity of author's systems of activity of teachers in the evaluation of students: author. diss. ... cand. Psychological Sciences / Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation. Moscow, 2004

# Обучение иностранному языку в неязыковом вузе в процессе глобализации высшего образования

## **Галецкая Ирина Михайловна,**

доцент, Кафедра И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», Московский Авиационный Институт, (национальный исследовательский университет), galetskaya38@mail.ru

## **Шанина Александра Ивановна,**

старший преподаватель, Кафедра И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», Московский Авиационный Институт, (национальный исследовательский университет), alexashanina@mail.ru

## **Карлина Мария Александровна,**

старший преподаватель, Кафедра И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», Московский Авиационный Институт, (национальный исследовательский университет), firtgy@yandex.ru

Данная статья посвящена вопросам обучения иностранному языку в неязыковом вузе в процессе глобализации высшего образования. Предметом исследования являются эффективные методы обучения иностранному языку, повышающие качество подготовки выпускников высшей школы. Рассматриваются наиболее актуальные методические и организационные аспекты данного процесса. Авторы подчеркивают особое значение процесса модернизации методов обучения и их адаптация к традиционным методам высшей школы. Особое значение уделяется вопросу профессионального ориентирования студентов при обучении иностранному языку в условиях глобализации.

Ключевые слова: Глобализация, Интеграция Методы обучения Иностранный язык Коммуникация Неязыковой вуз

Термин «глобализация» вошел в лексикон современного человека еще в начале 1980-х годов. Но тогда он был известен ограниченному кругу экспертов: представителям академической науки, университетским профессорам, некоторым публицистам. В начале 21 века процесс глобализации охватил практически все сферы мирового развития общества, в том числе и область высшего образования. Глобализация - это фундаментальное изменение мирового порядка, при котором национальные границы утрачивают свое значение. По утверждению С.П. Зарецкой «Глобализация экономики и развитие технологий создают экономику глобального знания, которая предполагает интернационализацию производителей и выпускаемой продукции, и особенно университетов, и других учреждений высшего образования, и тех программ обучения, которые они предлагают» [1]. На сегодняшний день в научной литературе практически отсутствует четкое определение понятия «глобализация образования». В этой статье мы рассматриваем глобализацию высшего образования как процесс формирования однородной системы высшего образования на основе интеграции, стандартизации, координации и, в последствии, создание единой структуры образовательных и научно-исследовательских учреждений [2]. Необходимо признать, что высшие учебные заведения так или иначе уже вовлечены в процесс глобализации как объекты этого процесса и как субъекты, то есть посредники глобализации. Речь идет как о влиянии глобализации на развитие системы высшего образования, так и о роли вузов в данном процессе. Университетами развиваются международные связи, проводятся конференции, происходит обмен информацией в электронных сетях внутри научного сообщества. Научные исследования издавна имеют международный характер.

Рассматривая проявление глобализации, наблюдаемые в сфере высшего образования на данном этапе развития общества, можно отметить, что одним из ярких проявлений является увеличение спроса на высшее образование во всем мире. Обществу требуется все более квалифицированные специалисты. Спрос на высшее образование возрастает не только количественно, но и качественно. Значительное увеличение спроса на высшее образование, проблемы бюджета и ресурсов развивающихся стран, желающих удовлетворить этот спрос, - все это определяет пространство, в котором наряду с государственными образовательными структурами появляется

огромный сектор частных образовательных услуг. Таким образом, в сфере высшего образования появляется, так называемый, образовательный «бизнес без границ». Это в определенной степени обогащает сектор высшего образования, стимулирует развитие инноваций, но в ряде случаев, частные университеты, удаляясь от академической культуры традиционных вузов, отвергают многовековую сущность самого университета. Международный спрос на высшее образование приводит к росту числа студентов в мире. По мнению специалистов к 2030 году численность студентов, возможно, составит 140 миллионов человек. Кроме того, спрос на высшее образование приводит к росту миграции студентов. Молодые люди хотят получить достойное образование в престижных вузах. Создание глобальных информационных сетей фактически «уничтожает» границы между государствами в сфере получения открытой информации и новых знаний.

Еще одним проявлением глобализации высшего образования является слияние и взаимопроникновение образовательных учреждений, а также стандартизация образовательных систем и программ. Влияние англо-американской системы высшего образования неоспоримым является. Приоритет США в области научных исследований, высоких технологий и образования привели к тому, что многоуровневая система «бакалавр – магистр – доктор» все больше проникает в систему высшего образования других стран. Очевидно, что государства, имеющие системы образования, которые отличаются от системы «бакалавр – магистр – доктор», вынуждены будут трансформировать свои системы, чтобы предоставить возможность и гражданам своих государств и иностранным гражданам получить документы о высшем образовании, «конвертируемые» в международном масштабе.

На основе вышеизложенных тенденций, можно сделать вывод, что глобализация высшего образования – неизбежный процесс. Но так же очевидно, что одной из главных задач является сохранение национальных традиций, менталитета, самобытности культуры и, несомненно, сохранение достояний собственной национальной системы.

В процессе глобализации решаются многие вопросы социальных и технических связей между странами. При внедрении передовых технологий глобализация оказывает влияние на глобальную коммуникацию, что способствует более широкому и быстрому распространению идей и информации. Несомненно, важную роль в этом процессе играет язык. Интеграционные процессы в сфере политики, экономики, науки, культуры, идеологии осуществляются в условиях межъязыковой коммуникации. Именно язык является отражением опыта и знаний, способом получения и передачи информации, главным условием и средством коммуникации. Вот почему среди многочисленных проблем, стоящих перед высшей школой, особенно важное место занимает проблема эффективного изучения иностранных языков в неязыковом вузе.

Эта проблема становится актуальной не только в связи с развитием научно-технического прогресса, но и в связи с тем, что значительно возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, владеющих иностранным языком. Однако, своевременное получение информации и ее переработка затрудняются тем, что далеко не все специалисты в достаточной степени владеют даже основным мировым языком [3]. Как уже отмечалось, в основе глобализации лежит англо-американская модель развития общества. Глобализация торговых, экономических и культурных связей способствуют распространению именно английского языка. Очевидно, что без единого глобального языка не может быть мирового сообщества. Британский лингвист Дэвид Кристалл в своей книге «Английский как глобальный язык» утверждает, что «язык получает действительно глобальный статус, когда он играет особую роль, то есть признается в каждой стране». Примерно для 400 миллионов человек английский является родным языком, но гораздо большее количество людей, более одного миллиарда используют его в качестве второго и третьего языка [4].

Несомненно, английский является приоритетным при выборе изучения иностранных языков, но основная цель данной статьи – анализ наиболее рациональных и эффективных методов обучения любому иностранному языку в неязыковом вузе. Методы повышения качества процесса обучения иностранному языку часто оказываются малопродуктивными, так как большее внимание уделяется вопросу о том, как надо изучать и, соответственно, как преподавать иностранный язык, то есть формам осуществления данного процесса. И гораздо меньшее значение придается вопросу о том, что надо изучать и преподавать, то есть содержанию соответствующего процесса.

Студенты первокурсники уже обладают определенными знаниями по иностранному языку. Основы грамматики, определенный запас лексики позволяют им читать адаптированные тексты средней трудности. В результате этого происходит потеря интереса к предмету. [5] Иностранный язык воспринимается как второстепенный, ненужный предмет. На начальном этапе обучения в вузе проблема интереса, то есть мотивация, одна из основных.

Разный уровень знаний по иностранному языку – еще одна проблема учебного процесса. Преподаватели в процессе обучения ориентируются на студента со средним уровнем. В результате студенты с низким так же и с высоким уровнем знаний теряют интерес к предмету. Поэтому на первом занятии рекомендуется проводить квалификационный тест, который позволяет определить уровень каждого студента, что дает возможность осуществить индивидуальный подход к каждому.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в условиях глобализации – основная задача. Главная цель обучения в неязыковом вузе состоит в том, чтобы сформировать у будущих специалистов навыки практического вла-

дения иностранным языком для чтения литературы по специальности и профессионального общения. Поэтому при оставлении учебной программы необходимо большую часть часов, отведенных на изучение иностранного языка посвятить работе со специальной литературой. При выборе литературы следует учитывать информативность текста, что позволит заинтересовать студентов с точки зрения иностранного языка и их специальности.

Работая с техническим текстом, с новой терминологией и сложными грамматическими структурами. В связи с этим рекомендуется преступить к осмысленному чтению и переводу после предварительного чтения, в процессе которого, отрабатывается произношение терминов и определяются основные смысловые группы или единицы предложения с помощью, так называемого, цифрового анализа, предложенного И.Ф. Турук и В.Н. Стойковой. [6] Грамматические основы перевода направлены на развитие навыков понимания и перевода научно-технического текста. Обучение переводу является одной из самых эффективных форм работы над текстом. Наилучший способ контроля знаний лексики и грамматики – это сам перевод (устный или письменный) [7]. Постепенно студенты переходят от «пословного», «рабочего» к точному адекватному переводу текста без искажения смысла предложений и с соблюдением норм русского литературного языка.

Одной из самых сложных задач при обучении иностранному языку является формирование навыков устной речи. Чтобы выпускники вузов были в состоянии общаться на профессиональные темы на иностранном языке, им необходимо владеть устной речью и знать специальную терминологию. Работая с небольшими отрывками из оригинальных текстов общего характера, студенты расширяют свой словарный запас, овладевают основными лексико-грамматическими конструкциями. Затем студенты приступают к анализу специальной литературы. На завершающем этапе, применяя уже полученные ими ранее знания, они продолжают расширять свой запас лексики по специальности и в результате справляются с переводом любой статьи и могут обмениваться мнением о ней [8].

Так как образование играет важную роль в транснациональной коммуникации, появилась необходимость обучать людей на базе стандартных материалов.

При обучении иностранным языкам в неязыковом вузе серьезное внимание уделяется стандартизации учебного материала на различных уровнях, что способствует эффективному обучению. Благодаря стандартизированной программе преподаватель, а также студенты, могут точно знать, чему их должны учить на каждом уровне обучения.

Наличие глобальных стандартов в образовании открывает платформу для более широкого распространения знаний и информации. Этот стандартизированный процесс упрощает образовательную систему.

До 2000 года роли стандартов в образовании уделялось очень мало внимания. С 2000 года

начался бум учебных программ по стратегическим оценкам образовательных стандартов. Тенденции к стандартизации образования находят свое отражение во внутренних языковых стандартах в разных странах мира. Условия их возникновения и реализации определяют специфику заложенного в стандартах языкового материала. В настоящее время действуют различные национальные стандарты. Все они включают в себя навыки чтения, письма, говорения и аудирования. В ЕС существует специальная система, направленная на определение уровней владения иностранным языком (CEFR – Common European Framework of Reference) – общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Главная цель этой системы предоставить метод оценки и обучения, применимый для всех европейских языков. В ноябре 2001 года резолюция совета ЕС рекомендовала использовать данную систему для оценивания языковой компетенции в любом языке, который изучается как иностранный язык.

Данная система делит умения и знания изучающих иностранные языки на несколько уровней, каждому из которых соответствуют определенный уровень компетенций в области освоения грамматики, аудирования, говорения и словарного запаса.

В настоящее время азиатские страны, такие как Южная Корея, Китай и Япония, лидируют в мире по разработке университетских образовательных стандартов.

В России государственные стандарты по иностранному языку (Федеральные государственные образовательные стандарты РФ) представляют собой требования к изучению иностранных языков, где перечисляются языковые средства, а также навыки пользования этими языковыми средствами. Языковой материал, рассматриваемый в языковых стандартах, составляет основу создания лингвистической компетенции, что дает возможность сохранить единое образовательное пространство.

В соответствии с требованиями времени, формирование нового института образования является главной задачей в процессе глобализации. Именно университет, как учебное учреждение, играет важную роль в образовательном пространстве. Необходимость усовершенствовать преподавание и создать объективные критерии, которые позволяют изучать язык более эффективно является одной из главных задач при обучении иностранному языку в вузе. В этой связи важно сформировать профессионально-ориентированную коммуникативную компетенцию, которая предполагает определенный объем знаний иностранного языка и способность применения этих знаний в профессиональной деятельности.[9] Инновационные методы, используемые при обучении иностранному языку, имеют ряд преимуществ, которые позволяют решить следующие задачи:

1. Повысить мотивацию, то есть интерес к изучению иностранного языка
2. Систематизировать знания, умения и навыки
3. Развивать творческие способности

4. Сочетать теорию с практикой

5. Формировать профессиональные навыки и умения.

Высокого уровня компетенций можно достичь при углубленном изучении иностранного языка. Поэтому обучаясь по программе «специалитета», студенты изучают английский язык с 1 по 4 курс, а по программе «бакалавриата» - с 1 по 3 курс и на 1 и 2 курсах магистратуры. Таким образом, будущие специалисты имеют возможность выбора продолжительности изучения иностранного языка в вузе. Достоинством многоуровневого образования является то, что такая система не имеет тупиковых вариантов. Это позволяет студенту корректировать ход обучения, то есть углубить знания или остановиться на достигнутом уровне.

В процессе глобализации высшего образования большое значение имеет модернизация методов обучения. В этой связи необходимо подчеркнуть, что использование иностранных моделей и их адаптация к отечественным, конечно, допустима, но это не слепое копирование, а принятие лучшего, полезного для повышения качества обучения. Наиболее популярным становится коммуникативный подход, который направлен на возможность общения в той или иной форме (чтение, письмо, говорение, восприятие речи на слух). В процессе обучения английскому языку используются различные типы проектов: исследовательские, творческие, игровые, информационные. Студенты учатся использовать разнообразные источники информации: библиотечные фонды, СМИ, электронные базы данных. В вузе используются наиболее популярные современные методы: ролевые игры, «круглые столы», диспуты, конференции, презентации. Разработаны электронные учебно-методические комплексы в рамках системы Moodle, что позволяет осуществлять непрерывный контроль и оценивать уровень подготовки студента по всем языковым аспектам с помощью тестирования. В течение всего курса обучения проводятся рубежные и итоговые тесты. Также широкое распространение получила рейтинговая система – система оценки успеваемости студента, как комплексный показатель уровня подготовки. Это показатель, который учитывает не только текущую работу, результаты на экзамене или зачете, но и научно-исследовательскую деятельность студента (публикации, выступления на конференциях, участие в конкурсах грантов и НИР), то есть показатель, который определяет уровень иноязычной коммуникативной компетенции. Транслирование иностранных моделей и сочетание их с традиционными методами отечественной высшей школы являются неотъемлемой частью подготовки специалистов. Данный процесс проходит без потери национальной идентичности. Университет, следуя мировым тенденциям в системе высшего образования, вошел в глобальное образовательное научное сообщество и успешно развивается в этом направлении.

#### Литература

1. Зарецкая С. П. Международная составляющая современного высшего образования: Сборник

обзоров «Глобализация и образование». М.: РАН, ИНИОН, 2001. С. 41.

2. Всемирный доклад по образованию 2000 г.: Право на образование: На пути к образованию для всех в течение всей жизни. - М.: МАГИСТР-ПРЕСС/ЮНЕСКО, 2000.

3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. С. 23

4. Crystal David. English as a Global Language. Second edition. — Cambridge University Press, 2003.

5. Супрунов С. Е. Мотивация изучения иностранного языка у студентов неязыковых вузов. В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции. Ответственный редактор Н. В. Бутылов. 2017. С. 117–120.

6. Турук И.Ф., Стойкова В.Н. Пособие по переводу технических текстов с английского языка на русский М.: Высшая школа 1966. С. 16.

7. Швейцер А. Д. Теория перевода. М., 1988. С. 24

8. Супрунов С. Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). — Казань: Молодой ученый, 2017. — С. 71-73.

9. Супрунов С. Е. От межкультурной коммуникации к межкультурному обучению. В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции. Ответственный редактор Н. В. Бутылов. 2017. С. 121–124.

10. Shkurkin D.V., Shevchenko E.V., Egorova E.A., Kobersy I.S., Midova V.O. The evolution of characteristics of gender stereotypes in modern advertising as a reflection of consumer demand // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2017. T. 25. № July. С. 179-194.

#### Teaching foreign languages in non-linguistic universities in the process of globalization of higher education

Galetskaia I.M., Shanina A.I., Karlina M.A.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

This article is devoted to the issues of foreign language teaching in a non-linguistic university in the process of globalization of higher education. The subject of the research is effective methods of teaching a foreign language, improving the quality of training graduates of higher education. The most relevant methodological and organizational aspects of this process are considered. The authors emphasize the special significance of the process of modernizing teaching methods and their adaptation to the traditional methods of higher education. Of particular importance is the issue of students' vocational guidance in teaching a foreign language in the process of globalization.

Key words: Globalization Integration Methods of teaching Foreign language Communication Non-linguistic university

#### References

1. Zaretskaya S.P. The international component of modern higher education: Collection of reviews "Globalization and education". Moscow: RAS, INION, 2001. P. 41.
2. The 2000 World Education Report: The Right to Education: On the path to education for all throughout life. - M.: MASTER-PRESS / UNESCO, 2000.

3. Ter-Minasova S. G. Language and intercultural communication. M., 2000. p. 23
4. Crystal David. English as a Global Language. Second edition. - Cambridge University Press, 2003.
5. Suprunov S., E. Motivation for learning a foreign language from students of non-linguistic universities. In the collection: Actual problems of the general theory of language, translation and methods of teaching foreign languages. Collection of articles based on materials of interregional, with international participation, Internet conferences. Executive editor N. V. Butylov. 2017. pp. 117–120.
6. Turuk I.F., Stoykova V.N. Manual on the translation of technical texts from English into Russian M.: Higher School 1966. C. 16.
7. Schweitzer, AD D. Theory of Translation. M., 1988. C. 24
8. Suprunov S. E. Study of foreign languages in a non-linguistic university. Pedagogy today: problems and solutions: materials of the II Intern. scientific conf. (Kazan, September 2017). - Kazan: Young Scientist, 2017. - p. 71-73.
9. Suprunov S.Ye. From intercultural communication to intercultural learning. In the collection: Actual problems of the general theory of language, translation and methods of teaching foreign languages. Collection of articles based on materials of interregional, with international participation, Internet conferences. Executive editor N. V. Butylov. 2017. pp. 121–124.
10. Shkurkin D.V., Shevchenko E.V., Egorova E.A., Kobersy I.S., Midova V.O. The evolution of characteristics of gender stereotypes in modern advertising as a reflection of consumer demand // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2017. Vol. 25. No. July. S. 179-194.

# Оценка развития инструментальных компетенций в вузах Европы

**Коваль Елена Олеговна**

преподаватель, кафедра иностранных и русского языков,  
РГВВДКУ имени В.Ф. Маргелова, angellocka87@gmail.com

В статье анализируется специфика исторического становления компетентностно-ориентированного подхода в США, Европе и России как участнице Болонского процесса и проекта TUNING, деление процесса становления на этапы. Уточняются подходы, применяемые при обучении в рамках компетентностно-ориентированного образования в США (поведенческий подход) и различных странах Европы (Великобритания – функциональный подход, Франция, Германия и Австрия – многомерный и целостный), подчеркивается неоднородность процесса. Рассматриваются особенности инструментальных компетенций, анализируются достоинства и недостатки проекта Tuning Education Programmes in Russian HEIs («Настройка образовательных программ в российских вузах»), оценивается эффективность внедрения компетентностного подхода в образовательную деятельность, рассматривается структура уровней в рамках формирования инструментальных компетенций, таксономия Б. Блума как описания результатов освоения образовательных программ и развития мотивации преподавателя, его внимания ко всем трем областям деятельности студента.

Ключевые слова. Образование, компетентность, компетенция, компетентностный подход, Болонский процесс, таксономия Блума.

Болонский процесс, направленный на создание единого международного образовательного пространства, способствовал поиску новых подходов к обучению в высшей школе. Появилась необходимость в разработке новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС). ФГОС третьего поколения имеет целью формирование набора компетенций, определенных конкретной специальностью и образовательным уровнем высшего учебного заведения.

В эпоху глобального общества компетентностный подход является необходимым условием модернизации системы высшего профессионального образования в соответствии с мировыми тенденциями.

Основателем компетентностного подхода большинство ученых считает американского исследователя Н. Хомского [8]. Н. Хомский предложил термин «компетенция» по отношению к теории языка в Массачусетском университете в 1965 году. Теория Хомского предполагала необходимость обоснования «фундаментального различия между компетенцией или знанием языка и применением или фактическим использованием языка» и послужила основой компетентностно-ориентированного образования (CompetenceBased Education – CBE). Данное направление положило начало образовательной тенденции в Соединенных Штатах Америки, основанной на компетенциях [11].

Среди основателей теории компетенций можно выделить американских ученых Джона Фланагана (1954) [16], Дэвида Макклелланда (1973) [21], Р. Бояциса (1982) [9].

Джон Фланаган при приеме на работу летчиков акцентировал важность не столько на уровнях интеллекта и образования, но, в большой степени, на поведенческих реакциях для конкретной профессии [16].

Дэвид Макклелланд в своем исследовании «Проверка компетентности, а не интеллекта» (1973) говорит о важности формирования компетенций для выполнения профессиональных обязанностей, а не полученного диплома и знания предмета [21].

Исследователь Р. Бояцис в 1982 году составил список компетенций, необходимых для менеджера. Ученый определил 19 компетенций, 12 из которых были дифференцирующими (необходимые для эффективной деятельности), а 7 были пороговыми

(важные для работы, но не влияющие на уровень эффективности в процессе деятельности) [10].

Однако следует отметить, что теоретический анализ истории возникновения компетентностно-ориентированного образования позволяет говорить о том, что первое упоминание о компетентностно-направленном обучении появилось около трех тысяч лет назад в Китае. В процессе отбора людей на государственные должности проводились письменные экзамены, которые учитывали пожелания и рекомендации начальников для оценки необходимых для той или иной деятельности умений и качеств подчиненных [17].

Сегодня, анализируя период исторического развития компетенций, можно выделить следующие временные периоды этапов развития компетентностно-ориентированного направления в образовании (по И.А. Зимней [5]): первый этап (1960–1970) – основополагающая теория Н. Хомского; второй этап (1971–1995) – труды Д. Хаймса; третий этап (1996–2004) – определение Советом Европы ключевых компетенций, Болонский процесс (1999), исследование И.А. Зимней [5].

Появление новых образовательных стандартов XXI века позволяет говорить о развитии четвертого этапа компетентностнонаправленного образования (2005 – по настоящее время). Изменение образовательной парадигмы в начале века предоставило возможность определять индивидуальный набор компетенций по изучаемой дисциплине для конкретного учебного заведения, усилило академическую мобильность студентов средних и высших учебных заведений, способствовало повышению уровня производственного обмена.

За последние несколько лет программы, основанные на компетенциях, быстро развиваются в сфере высшего образования, и их траектория продолжает расти. Весной 2014 года в США, в обзоре образовательного процесса на основе компетенций [19], было выявлено более 50 колледжей и университетов с программами компетентностно-ориентированного образования. В начале 2015 года около 200 учреждений планируют или реализуют классы или программы компетентностно-ориентированного образования [15]. К концу 2015 года Министерство образования США сообщило, что около 600 высших учебных заведений «в настоящее время разрабатывают или осуществляют программы компетентностно-ориентированного образования» для государственных, некоммерческих и коммерческих учреждений, а также для общественных колледжей и четырехлетних колледжей и университетов [14].

Исследователи Ф. Деламар Ле Дейст и В. Джонатан считают, что развитие компетентностно-ориентированного образования в ряде стран происходило в соответствии с тенденциями выбранных подходов: поведенческий подход – в США, функциональный подход – в Великобритании, многомерный и целостный подход – во Франции, Германии и Австрии [13].

На современном этапе, несмотря на разработку большого количества программ компетентностно-

ориентированного образования, многие из которых являются пилотными, компетентностный охват сферы высшего образования все еще остается недостаточным.

Долгое время характеристика и разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» не имели универсальной трактовки и представляли трудность для исследователей. Американские исследователи Р. Эпштейн и Э. Хандерт [14] рассматривали компетенцию как абстрактное образование. Анализируя понятие «компетенция», как широко используемое в области медицины, исследователи характеризовали данное понятие как привычное в сфере коммуникации для обмена знаниями, и навыками, эмоциями и ценностями [14]. В отличие от компетентности, компетенция является более узким понятием в составе компетентности – это совокупность знаний, умений, навыков, способов, личностные качества, необходимые для успешного осуществления деятельности в определенной области. Компетенция «представляет собой привычное и разумное использование общения, знаний, технических навыков, рассуждений, эмоций, ценностей и размышлений в повседневной практике на благо обслуживаемого человека и общества» [14, с.227]. М.К. Смит (1996) считает, что компетентность, состоящая из компетенций, является общим понятием для обозначения способности и готовности человека к деятельности на основе приобретенных компетенций и опыте [23].

Компетентность является показателем обобщенной способности к решению профессиональных и жизненных задач в определенной сфере деятельности, показателем профессионального и личностного развития, саморазвития и самореализации личности.

Формирование ключевых компетенций направлено на осуществление человеком успешной деятельности в обществе.

В. Хутмахер определяет необходимость формирования пяти важных ключевых компетенций: политические и социальные компетенции (социально-политические); компетенции, необходимые для жизни в многокультурном обществе (межкультурные); компетенции, необходимые для осуществления коммуникации (коммуникативные); компетенции, определяющие способность учиться в течение всей жизни (компетенции непрерывного развития) [18].

В регионе Европейского Союза ключевые компетенции определяются как сумма навыков (базовых и новых базовых навыков), необходимых для жизни в современном обществе знаний. В своей рекомендации о ключевых компетенциях для обучения на протяжении всей жизни (2006 г.) Европейский парламент и Совет установили восемь ключевых компетенций: общение на родном языке; общение на иностранных языках; компетенции в области математики, науки и техники; цифровая компетентность; учиться усваивать знания; межличностные, межкультурные и социальные компетенции и гражданские компетенции; компетенции

предпринимательства; и культурное выражение [22].

Сегодня можно говорить о том, что понятия «компетенция» и «компетентность» уже достаточно полно определены и разграничены [1].

Таким образом, компетентностная модель, в отличие от знаниевой, предполагает не только получение определенного объема академических знаний, но и практико-ориентированное применение полученных знаний в профессионально ориентированной деятельности.

Основной целью компетентностно-ориентированного образования является преодоление разрыва между образованием и требованиями жизни: от необходимости достижения студентами определенного уровня сформированности компетентности в профессиональной деятельности к готовности будущих специалистов реализовать приобретенный набор компетенций в окружающей действительности, способности к взаимодействию в групповой деятельности, умению кооперировать свои усилия в команде, конкурировать на рынке труда.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в качестве главной цели образования называет освоение выпускниками системы компетенций, а именно – универсальных (ключевых, базовых, метапрофессиональных), академических и профессионально ориентированных.

Необходимость ориентации в мире обусловила возникновение и развитие специфической человеческой деятельности – познания. Обучение в высшей школе, в том числе формирование у студентов универсальных компетенций, можно рассматривать как разновидность познавательной деятельности.

С позиции С.П. Баранова, в процессе обучения универсальные компетенции формируются у студентов не стихийно. Осуществляется искусственная организация данного процесса и благодаря ряду специально создаваемых учебных заданий происходит его ускорение [2].

В рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европейском пространстве высшего образования» был отобран состав универсальных компетенций, требуемых в будущей успешной профессиональной деятельности для всех профилей подготовки. Данный набор включает инструментальные, межличностные и общие системные компетенции.

Логика изложения требует определения понятия «универсальные компетенции».

Осуществив анализ ряда психолого-педагогических источников, можно трактовать универсальные компетенции как психологические характеристики личности, которые закладывают инвариативные основы будущей успешной профессиональной деятельности для всех профилей подготовки и включают в себя когнитивный, операциональный и личностный элементы.

Говоря о формировании универсальных компетенций, мы разделяем точку зрения В.Е. Гмурма-

на, который отмечает, что формированием считается не любой процесс развития, а тот, который по своей направленности носит законченный характер, целенаправлен к осуществлению определенного целостного облика [3].

Наша задача заключается в характеристике инструментальных компетенций с позиций их роли в познании, в описании их операциональной составляющей.

Инструментальные компетенции – это компетенции, несущие инструментальную функцию, которые «отвечают» за функциональное выполнение какого-либо действия. Это готовность обрабатывать информацию (интерпретировать, перефразировать, создавать ассоциативный ряд, подводить под понятие), организовывать информацию (идентифицировать, прогнозировать, устанавливать последовательность, дифференцировать, классифицировать); способность анализировать вербальную и визуальную информацию, находить несоответствие в аргументации, планировать.

Обработка информации есть «процесс преобразования в соответствии с определенным порядком действий решения задачи» [4, с.8]. В ходе переработки учебной информации студент создает новую информацию при опоре на поступившие сведения и на имеющиеся у него прошлые знания и собственный опыт.

Создание в российских вузах проекта Tuning Education Programmes in Russian HEIs («Настройка образовательных программ в российских вузах») на основе международного проекта Tuning Educational Structures («Настройка образовательных структур») [6] ориентировано на развитие общих (универсальных) и специальных (профессиональных) компетенций выпускников на основе кредитно-модульной технологии. В результате подписания Болонских соглашений, данная технология была внедрена практически во всех вузах, но не всегда была успешно реализована с точки зрения эффективности полученных результатов.

Программа Tuning как модель компетентностного подхода имела целью реализацию положений Болонской Декларации. Программа направлена на определение результатов обучения в многоуровневой образовательной структуре вуза: «бакалавриат» и «магистратура» (на данный момент необходимо говорить и о третьем образовательном уровне «аспирантура»/«докторантура»). Также, в некоторых вузах, наряду с образовательным уровнем бакалавриата, есть и уровень подготовки специалистов («специалитет»).

В разработке Программы Tuning приняли участие около 100 университетов из 16 стран. Разработчиками был определен набор компетенций для бакалавриата и магистратуры, набор общих и специальных компетенций по уровням подготовки, система кредитов ECTS, а также уровневый подход к формированию компетенций:

- базовый (Basic), введение в предмет;
- промежуточный (Intermediate), для углубления базовых знаний;
- продвинутый (Advanced);

- специализированный (Specialised).
- По типам курсов в Программе различаются:
  - основной (Core) курс;
  - поддерживающий основную программу (Related) курс;
  - непрофилирующий (неосновной) – (Minor) курс.

Во многих европейских странах для описания результатов освоения образовательных программ используется классификация (таксономия) Блума, которая, по мнению некоторых исследователей, позволяет преподавателю развивать собственную профессионально-педагогическую мотивацию и фокусироваться на всех трех областях деятельности по интеллектуальному развитию студентов. При этом включение обучающихся в совместную деятельность по постановке и реализации учебных целей различного уровня способствует осмыслению собственного интеллектуального опыта и становлению профессионального образа мира преподавателя [7].

Таксономия Б. Блума помогает в разрешении затруднений, препятствующих включению в образовательный процесс метода аутентичных интеллектуально развивающих заданий. Классификация образовательных целей является инструментом, позволяющим в ходе совместной деятельности преподавателя и обучающихся формулировать развивающие задачи, составлять проблемные задания для студентов, подбирать методы оценки и самооценки, адекватные поставленным целям, во взаимодействии «преподаватель – студент» проводить рефлексию по результатам обучения. Расширенная иерархическая шкала при соединении параметров категории знания и когнитивных процессов позволяет наметить более широкий диапазон возможных целей, из формулировки которых однозначно явствует, какие интеллектуальные умения и навыки могут развивать и демонстрировать студенты.

Итак, сегодня образовательные программы в вузах требуют постоянного обновления целей, содержания и результатов образования с целью обеспечения качества и востребованности выпускников в глобальном обществе. Проектирование результатов образования в отечественных вузах в рамках компетентного подхода имеет прямую взаимосвязь с качеством подготовки выпускников, влияет на их трудоустройство и дальнейшую профессиональную деятельность.

## Литература

1. Андриенко А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография / А. С. Андриенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 92 с.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143с.
3. Гмурман Е.В. Уточнение и систематизация понятий и терминов в педагогике / Е.В. Гмурман. – М., 1983.
4. Данилюк А.Ю. Принципы культурогенеза в образовании / А.Ю. Данилюк // Новые ценности в образовании. – 2007. – № 4. – С. 8 - 9.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Материалы к 1-му заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Проект Tuning Russia. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tuningrussia.org/index.php?lang=ru>. (Дата обращения 02.06.2019).
7. Фроловская М.Н. Педагогика понимания в высшей школе. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2013. 285 с.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
9. Boyatzis R. (1982). *The Competent Manager. A model for effective Performance*. New York. Wiley.
10. Burns R.W., Klingstedt, J.L. (2002). *Competency-Based Education: An Introduction*. NY. Educational Technology, 169 p.
11. Chomsky N. *Language and mind*. – New York: Harcourt, Brace & World, 1968. – 342 p. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
12. Chomsky N. *Language and mind*. – New York: Harcourt, Brace & World, 1968. – 342 p.
13. Delamare Le Deist, F., Jonathan, W. *Human Resource Development International*. Routledge, Vol. 8, № 1, 27–46, March 2005.
14. Epstein R.M., & Hundert E.M. (2002). *Defining and Assessing Professional Competence*. JAMA, 287 (2), 226–235.
15. Fain P. (2015). *Moving ahead with competency. Inside Higher Education*. Retrieved from: <https://www.insidehighered.com/news/2015/02/17/two-year-colleges-washington-state-expand-competencybased-project-business-degree>.
16. Flanagan J.C. (1954). *The critical incident technique*. Psychological Bulletin, 51 (4), 327–358. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470/>
17. Hoge M.A., Tondora J., & Marrelli A.F. (2005). *The fundamentals of workforce competency: Implications for behavioral health*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 32(5/6), 509–531.
18. Hutmacher W. (1997). *Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Second B. Education for Europe*. Strasbourg, P. 11.
19. Klein-Collins R. (2012). *Competency-based degree programs in the US.: Postsecondary credentials for measurable student performance*. Chicago. Council for Adult and Experimental Learning.
20. Makeshan R. Burns Burns R.W., Klingstedt J.L. *Competency-Based Education: An Introduction*. – NY. Educational Technology, 2002. – 169 p.
21. McClelland D.C., 1973. *Testing for Competence rather than for Intelligence*. American Psychologist, 28: 1–14.
22. OECD. (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual*

foundations. Strategy paper JT00132752 Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

23.Velde Ch. (1997). Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA Conference, P. 27–35.

### **The Estimation of Instrumental Competencies Development in the European Higher Education**

**Koval E.O.**

Ryazan Guards Higher Airborne Command School

In the article specific features of historical development of competency-based approach are analyzed. The development is analyzed on the base of the experience and investigations of scientists of the USA, Europe and Russia as the participant of the Bologna process and project TUNING. Division of process of competency-based approach forming is analyzed with the description of its phases. The approaches used are specified at training within competency-oriented approach in USA (behavioural approach) and various European countries (Great Britain - functional approach, France, Germany and Austria – multidimensional and holistic approach) emphasizing the heterogeneity of the process. The peculiarities of instrumental competencies are discussed as well as merits and drawbacks of the project Tuning Education Programmes in Russian HEIs are analyzed ("Set-up of education programs in Russian high schools"), the efficiency of implementation of competency-based approach to educational activity is evaluated. The structure of the levels is considered within formation of tool competence, Bloom's taxonomy as description of results of development of education programs and development of the teacher's motivation, his attention to all three fields of activity of the student.

Key words. Education, competence, competency, competency-based approach, the Bologna process, Bloom's taxonomy

#### **References**

1. Andrienko A.S. Competence-oriented approach in the system of higher education: history, current state and development prospects: monograph / A. S. Andrienko. - Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2018. - 92 p.
2. Baranov S.P. The essence of the learning process / S.P. Rams. - M.: Education, 1981. - 143s.
3. Gmurman E.V. Refinement and systematization of concepts and terms in pedagogy / E.V. Gmurman. - M., 1983.
4. Danilyuk A.Y. Principles of cultural genesis in education / A.Yu. Danilyuk // New values in education. - 2007. - № 4. - p. 8 - 9.
5. Winter I.A. Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education. Author's version. Materials for the 1st meeting of the methodological seminar May 20, 2004 - Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Training Specialists, 2004.
6. Project Tuning Russia. [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.tuningrussia.org/index.php?lang=ru>. (Date of appeal 02.06.2019).
7. Frolovskaya M.N. Pedagogy of understanding in high school. Barnaul: Publishing house Alt. state University, 2013. 285 c.
8. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / Trans. V.A. Zvegintsev. - M.: Publishing House of Moscow State University, 1972.
9. Boyatzis R. (1982). The Competent Manager. A model for effective performance. New York. Wiley.
10. Burns R.W., Klingstedt, J.L. (2002). Competency-Based Education: An Introduction. NY. Educational Technology, 169 p.
11. Chomsky N. Language and mind. - New York: Harcourt, Brace & World, 1968. - 342 p. Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.
12. Chomsky N. Language and mind. - New York: Harcourt, Brace & World, 1968. - 342 p.
13. Delamare Le Deist, F., Jonathan, W. Human Resource Development International. Routledge, Vol. 8, No. 1, 27–46, March 2005.
14. Epstein R.M., & Hundert E.M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. JAMA, 287 (2), 226-235.
15. Fain P. (2015). Moving ahead with competency. Inside Higher Education. Retrieved from: <https://www.insidehighered.com/news/2015/02/17/two-year-colleges-washington-state-expand-competencybased-project-business-degree>.
16. Flanagan J.C. (1954). The critical incident technique. Psychological Bulletin, 51 (4), 327–358. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470>
17. Hoge M.A., Tondora J., & Marrelli A.F. (2005). The fundamentals of workforce competency: Implications for behavioral health. Municipal Health and Mental Health Services Research, 32 (5/6), 509–531.
18. Hutmacher W. (1997). Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Second B. Education for Europe. Strasburg, P. 11.
19. Klein-Collins R. (2012). Competency-based degree programs in the US: Postsecondary credentials for measurable student performance. Chicago. Council for Adult and Experimental Learning.
20. Makeshnan R. Burns Burns R.W., Klingstedt J.L. Competency-Based Education: An Introduction. - NY. Educational Technology, 2002. - 169 p.
21. McClelland, D.C., 1973. Testing for Competence rather than for Intelligence. American Psychologist, 28: 1–14.
22. OECD. (2002). Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper JT00132752 Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
23. Velde Ch. (1997). Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA Conference, pp. 27–35.

# Особенности воздействия на развитие способностей в балетной педагогике (фактор красивых детей)

**Васильева Ольга Яковлевна,**

аспирант, кафедра классического и дуэтно-классического танца, Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой, olgabalerina@mail.ru

Особенности обучения классическому танцу состоят в том, что помимо ежедневных долгодлительных систематических тренировок, присущих обучению любому искусству владения своим телом, на будущего артиста балета ложится и колоссальная интеллектуальная и эмоциональная нагрузка, связанная с тем, что он учится не только владеть своим телом, но и быть элементом музыкально-сценического представления, т. е. параллельно обучаться средствам музыкальной выразительности, средствам эстетической выразительности и актерскому мастерству. Крайне жесткая ограниченность становления и деятельности артиста балета возрастными рамками, более жесткая, чем в большинстве видов спорта, придает дополнительный драматизм процессу воздействия на факт недостатка физических способностей. Жесткий отбор по внешним данным предполагает учет психологических особенностей красивых детей. Особенности педагогического воздействия на развитие физических способностей в сфере балетной педагогики сводятся к следующим: 1) необходимость воздействовать на физические способности с одновременным воздействием на музыкальные, эстетические и актерские способности; 2) сдвигу на первый план важности сенситивных периодов; 3) необходимости учета психологии красивых детей; 4) необходимости учета психологии детей, осознающих в себе не недостаток, а избыток физических способностей. Рассматривается проблема необходимости учета психологии красивых детей. На основании анализа методик приема на обучение классическому танцу делается вывод, что фактор привлекательной внешности как критерий отбора был определяющим. Рассматриваются мнения исследователей о привлекательности у детей как проблеме адаптации; приводятся исследования оценочных суждений о привлекательности у детей на досознательном уровне развития как доказательство чувствительности детей к фактору внешней привлекательности. Описываются исследования, подтверждающие ассоциацию привлекательности и положительных/отрицательных внутренних качеств у взрослых и предубеждения относительно красивых детей у взрослых в учебном процессе. Делается вывод о необходимости учета балетным педагогом совокупности современной научной проблематики о красоте как проблеме.

Ключевые слова: балетная педагогика, красивый ребенок, красивое есть хорошее, красота как проблема

Ежедневные долгодлительные систематические тренировки лежат в основе обучения классическому танцу, но эти характерные черты последнее делит с обучением любому искусству владения своим телом. Те же черты, которые присущи исключительно обучению классическому танцу, состоят, прежде всего, в том, что помимо физической на будущего артиста балета ложится и колоссальная интеллектуальная и эмоциональная нагрузка, связанная с тем, что он учится не только владеть своим телом, но и быть элементом музыкально-сценического представления, т. е. параллельно обучаться средствам музыкальной выразительности, средствам эстетической выразительности и актерскому мастерству. Крайне жесткая ограниченность становления и деятельности артиста балета возрастными рамками, более жесткая, чем в большинстве видов спорта, придает дополнительный драматизм процессу воздействия на факт недостатка физических способностей.

Жесткий отбор по внешним данным предполагает учет психологических особенностей красивых детей.

Отбор детей в хореографические училища предполагает, что минимум физических способностей у принятых уже имеется, им трудно осознать недостаток у себя каких-либо физических способностей.

Однако «Практика балетной педагогики показывает, что людей с идеальным телосложением и прекрасными физическими профессиональными данными почти не существует. Скорее всего, они исключение. Гораздо чаще педагоги хореографии имеют дело с учениками, которые обладают средними профессиональными данными, а иногда и ниже средних». [10, с. 111]

Таким образом, особенности педагогического воздействия на развитие физических способностей в сфере именно балетной педагогики сводятся к следующим: 1) необходимости воздействовать на физические способности с одновременным воздействием на музыкальные, эстетические и актерские способности; 2) сдвигу на первый план важности сенситивных периодов; 3) необходимости учета психологии красивых детей; 4) необходимость учета психологии детей, осознающих в себе не недостаток, а избыток физических способностей.

Остановимся более подробно на пункте «необходимость учета психологии красивых детей», так как он наименее очевиден.

От момента зарождения профессионального балетного образования и до наших дней от претендовавших на обучение, предназначающееся для карьеры артиста балета, требовалось обладать гармоничностью телосложения, театральностью внешнего облика, сценичностью [см. об этом 7, с. 326; 3, с. 21; 10, с. 35; 8, с. 45; 4; 9, с.5, 7-9].

Так, в Уставе Санкт-Петербургского театрального училища редакции 1829 года написано, что дети, отобранные в училище, должны быть «совершенно здорового сложения, приятного лица, стройной фигуры, имели хорошие зубы, чистый грудной голос и ясное произношение слов, вообще, чтобы дети были без малейшего недостатка физического». [7, с. 326]

В воспоминаниях А. Я. Вагановой сказано, что при отборе в хореографическое училище главное было произвести впечатление своим внешним видом. [3, с. 21]

П. А. Силкин, обобщая дореволюционный опыт педагогической диагностики детей для обучения искусству танца, пишет: «Анализируя... воспоминания прославленных мастеров балетной сцены, можно судить, что на рубеже XIX-XX веков, как, впрочем, и в наше время, важное, даже первостепенное значение при отборе детей для обучения искусству танца придавалось общей эстетике телосложения, красивому внешнему виду, по которому судили о наличии общей сценичности ребенка». [10, с. 35] И далее: «... проведенный анализ позволяет установить, что главным критерием при отборе учеников в российскую балетную школу в первой половине XVIII века была их эстетические привлекательная, с точки зрения эталонов мужской и женской красоты той эпохи, внешность». [10, с. 35]

Впрочем, и в XX в. в этом плане мало что изменилось. В «Методическом пособии по приему в хореографические училища», выпущенном в 1963 г., сказано, что на первом туре определяются внешние сценические данные ребенка (физическое сложение, лицо, фигура). [8, с. 45]

Т. И. Васильева пишет, что существуют несколько систем отбора детей в хореографические училища: Н. А. Дембо (1941) [5]; С. С. Холфиной и М. С. Иваницкого (1963) [8]; П. Б. Коловарского (1974) [6], И. А. Баднина (1987) [1], и любая система включает в себя фактор внешней привлекательности в качестве одного из важнейших критериев отбора. [4]

Действующая в Санкт-Петербургской Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой система отбора детей, построенная на основании концепции П. А. Силкина [9], также уделяет огромное внимание эстетичности внешнего вида детей, поступающих на обучение в Академию. «... при приеме в хореографические заведения должны приниматься только ... дети с правильным сложением...». [9, с. 5] «Задача первого тура - определение внешних сценических данных, общей эстетики телосложения. Эстетика включает в себя: сценичную внешность (правильные черты лица, хорошая форма носа и ушей, открытый лоб, но не слишком, правильный прикус (без деформации передних

зубов); пропорциональность телосложения; стройную, хорошую форму ног; красивую линию вытянутой стопы – подъем ступни. На первом туре необходимо выявить: отсутствие дефектов сложения (асимметрия частей скелета, чрезмерная величина головы, ее угловатая форма, слишком крупная нижняя челюсть, с выступающими наружу углами и большим подбородком, уродливая форма носа и ушей, неправильный прикус); пропорциональность сложения...». [9, с. 5] «Из дефектов отдельных частей тела, препятствующих поступлению, можно выделить основные: голова, не должна иметь угловатую форму, должна быть маленькой величины без крупной нижней челюсти, без деформации передних зубов; шея, должна быть удлиненной, однако не слишком; короткая шея является препятствием для поступления в Академию; ... таз красивой формы, не широкий, с подчеркнутыми и симметричными треугольниками талии...; ноги должны иметь прямую красивую линию...». [9, с. 7-9]

Каковы психологические особенности красивых детей?

Создатель системы индивидуальной психологии Альфред Адлер недвусмысленно давал понять, что красивая внешность ребенка – это такая же проблема, как и выраженные физические недостатки. [2, с. 205]

Адлер составил схему детского первичного интервью для исследования психологических проблем детства и прояснения событий, предшествующих обращению к психотерапевту. Предлагая систему первичного интервью для детей, Адлер считал, что она может помочь в определении жизненного стиля ребенка, в установлении тех влияний, которые действовали на него в процессе его формирования, и в обнаружении внешних проявлений жизненного стиля в решении задач.

Эти вопросы затрагивают жизненные трудности, которые обычно недооцениваются ребенком. Из-за них он может надолго лишиться смелости. Аналогичное неправильное развитие можно видеть и у очень красивых детей. Они приходят к убеждению, что должны получать от других все без всяких усилий, и таким образом упускают шанс правильно подготовиться к жизни.

Исследования, проведенные зарубежными учеными, свидетельствуют о том, что дети чувствительны к внешней привлекательности других и способны формировать какие-то зачатки оценочных суждений об уровне последней, причем проявляется это в очень раннем возрасте [18, 17, 13, 14, 16, 19, 15].

Носители обыденного сознания часто предполагают, что критерии красоты условны, меняются от эпохи к эпохе и во многом навязаны модой, и даже индустрией красоты, но приведенные выше исследования опровергают это предположение.

Таким образом, дети чувствительны к внешней привлекательности другого человека. И носители последней становятся популярными в кругу сверстников.

Однако этим преимуществами привлекательных детей не ограничиваются. Фактор внешней при-

влекательности начинает действовать не только на сверстников, но и на взрослых [12].

Ряд исследований выявил, что красота человека ассоциируется в сознании большинства людей со многими положительными свойствами, напрямую не связанными с красотой, такими как талант, ум, успех, хотя и не ассоциируется с такими качествами, как порядочность и забота о ближнем. [15]

Точно так же необоснованно в восприятии многих людей внешняя привлекательность связывается с дурными качествами характера, такими как тщеславие, эгоизм, снобизм и безразличие к людям, занимающим подчиненное положение. [11]

Однако последние ассоциации – не единственный момент, создающий красивым людям проблемы из-за их внешности.

Главная из этих проблем состоит в том, что люди, с рождения обладающие внешней привлекательностью и привыкшие к тому, что им в жизни все дается сравнительно легче, не вырабатывают компенсационных механизмов при преодолении жизненных трудностей. Взять хотя бы проблему успехов в учебе в школе. Менее привлекательные ученики в школе подвергались остракизму. В результате они вынуждены были более усердно и внимательно заниматься учебой, вследствие чего более преуспели в жизни. [20]

Балетный педагог должен учитывать уязвимость красивых детей, часто страдающих завышенной самооценкой и отсутствием опыта адаптации к преодолению трудностей, а также те же самые особенности завышенной самооценки вообще, проистекающей от того, что дети, прошедшие отбор в балетное училище, ошибочно осознают в себе не недостаток, а избыток физических способностей.

## Литература

- Баднин И. А. Отбор детей в хореографические училища // Советский балет. 1987. № 5. – С. 62-64
- Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия: Учебник для вузов. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003
- Ваганова: Статьи, воспоминания, материалы / Ред. Н. Д. Волков, Ю. И. Слонимский. – Л.-М.: Искусство, 1958
- Васильева Т. И. Тем, кто хочет учиться балету. – М.: ГИТИС, 1994. – 160 с.
- Дембо Н. А. Основы медицинского отбора поступающих в хореографические училища. – Л.: Ленинградское хореографическое училище, 1941. – 55 с.
- Коловарский П. Б. Ориентация и отбор одаренных детей для профессионального обучения хореографии: Автореф. дисс.... канд. искусствоведения. – М., 1974. – 19 с.
- Материалы по истории русского балета. Т. 1 / Сост. М. В. Борисоглебский. – М.-Л.: Ленинградское Государственное хореографическое училище. – Л., 1939
- Методическое пособие по приему в хореографические училища / Сост. Холфина С. С., проф. Иваницкий М. Ф. – М.: Московское академическое хореографическое училище, 1963
- Рекомендации по проведению приема детей в профессиональные хореографические учебные заведения для подготовки по направлению «Хореографическое искусство», образовательная программа «артист балета»; изд. 2-е испр. / Составитель П. А. Силкин. – СПб.: Академия Русского балета имени А. Я. Вагановой, 2010. – 37 с.
- Силкин П. А. Педагогическая диагностика детей для обучения искусству танца (на примере Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой). Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008
- Dermer M., Thiel D.L. When beauty may fail // Journal of Personality and Social Psychology. 1975. Vol. 31. No 6. – P. 1168-1176
- Dion K. K. Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions // Journal of Personality and Social Psychology. 1972. N 24. – P. 207-213
- Dion K. K. Young children's stereotyping of facial attractiveness // Developmental Psychology. 1973. No 9. – P. 183-188
- Dion K. K., Berscheid E. Physical attractiveness and peer perception among children // Sociometry. 1974. No 37. – P. 1-12
- Dion K. K., Berscheid E., Walster E. What is beautiful is good // J. Personal. Soc. Psychol. 1972 /vol. 24. N 3. P. 285-90
- Langlois J. H., Kalakanis L., Rubenstein A. J., Larson A., Hallam M., Smoot M. Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review // Psychological Bulletin. 2000. No 126/ - P. 390-394
- Langlois J. H., Ritter J. M., Roggman L. A., Vaughn L. S. Facial diversity and infant preference for attractive faces // Developmental Psychology. 1991. N 27. P. 79-84
- Langlois J. H., Roggman L. A., Casey R. J., Ritter J. M., Rieser-Danner L. A., Jenkins V. Y. Infant preferences for attractive faces: rudiments of a stereotype // Developmental Psychology. 1987. N 23. P. 363-369
- Ramsey J. L., Langlois J. H. Effects of the "Beauty is Good" Stereotype on Children's Information Processing // Journal of Experimental Child Psychology. 2002. No 81. – P. 320-340
- Udry J. R., Eckland B. K. Benefits of Being Attractive: Differential Payoffs for Men and Women // Psychological Reports. 1984. February. Vol. 54. Issue 1. – P. 47-56

## Features of impact on development of abilities in ballet pedagogics (a factor of beautiful children)

Vasileva O.Y.

Vaganova ballet Academy

Features of training in classical dance consist that besides the daily long systematic trainings inherent in training in any art of possession of the body, future ballet dancer will twitch to huge emotional and intellectual loading. He learns not only to own the body, but also to be an element of musical and scenic representation, i.e. he studies also means of musical expressiveness, means of esthetic expressiveness and acting skills. Extremely rigid limitation of formation and activity of the ballet dancer an age framework, more rigid, than in the majority of sports, gives additional dramatic nature to process of impact on the fact of a lack of physical abilities. Tough selection

according to external data assumes accounting of psychological features of beautiful children. Features of pedagogical impact on development of physical abilities in the sphere of ballet pedagogics come down to the following: 1) need to influence physical abilities with simultaneous impact on musical, esthetic and actor's abilities; 2) to shift into the forefront of importance of the sensitive periods; 3) need of accounting of psychology of beautiful children; 4) need of accounting of psychology of the children realizing in themselves not a shortcoming, but excess of physical abilities. The problem of need of accounting of psychology of beautiful children is considered. On the basis of the analysis of techniques of reception on training in classical dance the conclusion is drawn that the factor of attractive appearance as selection criterion was defining. Opinions of researchers on appeal at children as to an adaptation problem are considered. The sensitivity of children to a factor of external appeal is proved. Children are sensitive to it even at before-consciousness-level of the development. The researches confirming association of appeal and positive/negative internal qualities at adults and prejudice of rather beautiful children at adults in educational process are described. The conclusion is drawn that the ballet teacher has to consider that beauty is a problem.

Keywords: ballet pedagogics, beautiful child, beautiful is good, beauty is the problem

#### References

1. Badnin I. A. The selection of children in dance schools // Soviet ballet. 1987. № 5. - p. 62-64
2. Burlachuk, L. F., Kocharyan, A. S., Liquid, E. E. Psychotherapy: A Textbook for High Schools. 3rd ed. - SPb.: Peter, 2003
3. Vaganova: Articles, memoirs, materials / Ed. N. D. Volkov, Yu. I. Slonimsky. - L.-M.: Art, 1958
4. Vasilyeva T. I. Those who want to learn ballet. - M.: GITIS, 1994. - 160 p.
5. N. Dembo. Fundamentals of medical selection for entering choreographic schools. - L.: Leningrad Choreographic School, 1941. - 55 p.
6. Kolovarsky, P. B. Orientation and selection of gifted children for vocational choreography training: Author's abstract. diss ... Cand. art history. - M., 1974. - 19 p.
7. Materials on the history of Russian ballet. T. 1 / Comp. M.V. Borisoglebsky. - M.-L.: Leningrad State Choreographic School. - L., 1939
8. Methodological manual for admission to dance schools / Comp. Holfina S.S., prof. Ivanitsky MF - Moscow: Moscow Academic Choreography School, 1963
9. Recommendations on the admission of children to professional choreographic educational institutions for training in the direction "Choreographic Art", the educational program "Ballet Dancer"; ed. 2nd rev. / Compiled by P. A. Silkin. - SPb.: Academy of Russian Ballet named after A. Ya. Vaganova, 2010. - 37 p.
10. Silkin P. A. Pedagogical diagnostics of children for teaching the art of dance (using the example of the A. Y. Vaganova Academy of Russian Ballet). Diss. ... Cand. ped. sciences. - SPb., 2008
11. Dermer M., Thiel D.L. When beauty may fail // Journal of Personality and Social Psychology. 1975. Vol. 31. No 6. - p. 1168-1176
12. Dion K. K. Physical attractiveness of children's transgressions // Journal of Personality and Social Psychology. 1972. N 24. - P. 207-213
13. Dion K. K. Young children's stereotyping of facial attractiveness // Developmental Psychology. 1973. No 9. - P. 183-188
14. Dion K. K., Berscheid E. Physical attractiveness and peer perception among children // Sociometry. 1974. No 37. - p. 1-12
15. Dion K. K., Berscheid E., Walster E. What is beautiful is good // J. Personal. Soc. Psychol. 1972 / vol. 24. N 3. P. 285-90
16. Langlois J. H., Kalakanis L., Rubenstein A. J., Larson A., Hallam M., Smoot M. Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review // Psychological Bulletin. 2000. No 126 / - P. 390-394
17. Langlois J.H., Ritter J.M., Roggman L.A., Vaughn L.S. Facial diversity, Developmental Psychology. 1991. N 27. P. 79-84
18. Langlois J. H., Roggman L. A., Casey R. J., Ritter J. M., Rieser-Danner L. A., Jenkins V. Y. stereotype // Developmental Psychology. 1987. N 23. P. 363-369
19. Ramsey J.L., Langlois J. H. Effects of the "Beauty is Good". Journal of Experimental Child Psychology. 2002. No 81. - p. 320-340
20. Udry J. R., Eckland B. K. Benefits of Being Attractive: Differential Payoffs for Men and Women // Psychological Reports. 1984. February. Vol. 54. Issue 1. - p. 47-56

# Педагогические условия воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ

## **Карим Салам Мохаммед Хуссейн**

магистр, кафедра психологии, педагогики и специального образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, salammami73@yahoo.com

## **Кузьмин Николай Николаевич**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии, педагогики и специального образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, knn\_2000@mail.ru

**Актуальность.** В ОАЭ все более четко прослеживаются тренды, заключающиеся в стремлении представителей молодого поколения к т.н. здоровому образу жизни, имеет место весьма существенный практический опыт, требующий изучения и систематизации.

### **Постановка проблемы**

К настоящему времени системного анализа комплекса педагогических условий воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ не имеется. Отсутствует круг статей и аналитических материалов, в которых должным образом раскрывались названные аспекты.

**Пути решения проблемы.** В данном исследовании, во-первых, обоснована необходимость реализации - комплексной, системной и последовательной - здоровые сберегающих технологий; во-вторых, определен существенные потенциал технологии управления образовательным проектом по временным параметрам.

**Результаты.** Сформулировано, что физическая культура есть специфическая обособленная дисциплина гуманитарного образовательного цикла, носящая (при отсутствии противопоказаний со стороны здоровья) обязательный для освоения характер. Обоснован тезис о том, что педагогические условия воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ представляют собой целостную систему, основанную на практике планирования и управления образовательным процессом, которая имеет своей целью последовательное развитие физических кондиций и морально-волевых качеств учащихся. Определено, что педагоги - вне зависимости от конкретной преподаваемой ими предметной области, дисциплины - должны исходить из того, что и сам образовательный процесс, и механизмы коммуникации с учащимися должны быть организованы с учетом принципиальной необходимости сохранения и сбережения здоровья.

**Заключение.** Исследование представляет интерес для педагогических кадров, главным образом занятых по направлению «физическая культура».

**Ключевые слова:** Физическая культура, развитие, образовательный процесс, здоровье, активность, планирование.

## **Введение**

Актуальность очерченного тематического поля статьи обусловлена, главным образом, тем обстоятельством, что зарубежный опыт формирования педагогических условий воспитания культуры здоровья обнаруживается инвариантной практикой, изучение и систематизация которой способствует выработке некоторого универсального алгоритма. Кроме этого, существенный исследовательский интерес имеет совокупность особенностей национальных практик в данной сфере.

Именно аналитика выше изложенных аспектов составляет центральную задачу данной статьи.

ОАЭ являются федеративным государством, в состав которого входят семь эмиратов, каждый из которых может быть назван карликовым государством с абсолютной монархией.

В это трудно поверить, но современные экономически развитые и богатейшие ОАЭ - эта «империя из стекла и металла», воздвигнутая в пустыни - стали таковыми немногим более тридцати лет, когда на территории страны были найдены колоссального объема запасы нефти.

Современные ОАЭ - это некий, выражаясь фигурально, оазис в пустыни: экономика страны может быть названа в числе доминирующей в регионе, при этом страна поступательно на протяжении нескольких десятилетий расширяет свое присутствие в мировой экономике не только как мирового значения поставщик углеводородного сырья, но и как страна с существенным научно-техническим и производственно-экономическим потенциалом.

Экономическая динамика связана с существенным улучшением качества жизни, актуализацией спектра потребностей как духовного, так и физического свойства.

### **Материалы и методы.**

В качестве основных методов, примененных нами в ходе исследования, выделим общенаучные: аналитический, синтетический, сравнение.

Сформулируем: в ОАЭ все более четко прослеживаются тренды, заключающиеся в стремлении представителей молодого поколения к т.н. здоровому образу жизни, имеет место весьма существенный практический опыт, требующий изучения и систематизации.

В рамках некоторого введения рассмотрим - как того требует общая логика выделенного к рассмотрению тематического поля - понятие физиче-

ского воспитания. Справедливо отметить: это специфическая обособленная дисциплина гуманитарного образовательного цикла, носящая (при отсутствии противопоказаний со стороны здоровья) обязательный для освоения характер.

Фактически физическая культура – рассматривая данный аспект в контексте образовательного процесса в ОАЭ - есть механизм развития всесторонне развитой личности учащегося, механизм гармонизации и сбалансирования его физических и духовных качеств.

Посредством системных занятий физической культурой достигается активизация готовности учащегося к реализации его сил в продуктивном, здоровом, полноценном стиле жизни.

Характеризуя физическую культуру в контексте комплексного образовательного процесса, подчеркнем: данные занятия - фактор реализации оптимальной социокультурной среды учебного заведения, элемент поддержания и развития эффективного образовательного процесса в целом.

Обратимся к ниже предлагаемой дифференциации, которая отражает организацию занятий физической культурой в ОАЭ.

Во-первых, имеет место некоторый «базис»: комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий реализуется на системной основе как в режиме учебного, так и продленного дня.

Во-вторых, актуализирована практика внеклассных форм физического воспитания.

В-третьих, осуществляется проведение системы общешкольных физкультурно-массовых и спортивных мероприятий, которые могут принимать форму спортивного праздника, в котором принимают участие как учащиеся, так и их родители и пр.

### **Результаты.**

Рассматривая определенный в заглавии статьи комплекс условий, отметим следующие аспекты.

Во-первых, важна целенаправленная педагогическая деятельность, цель которой - позиционирование здоровья как доминантной ценности в жизни человека.

Педагоги - вне зависимости от конкретной преподаваемой ими предметной области, дисциплины – должны исходить из того, что и сам образовательный процесс, и механизмы коммуникации с учащимися должны быть организованы с учетом принципиальной необходимости сохранения и сбережения здоровья.

Это означает не только чисто формальный компонент (соблюдение длительности занятий, поддержание должного температурного режима), но и создание среды, минимизирующей потенциалы возникновения стресса, и, как следствие, психосоматических заболеваний у студентов.

«Психо» и «соматика» - «душа» и «тело»: корреляция данных категорий, ее механизмы, особенности составляет значимый дискуссионный контекст.

Психосоматические заболевания - это заболевания, в возникновении и протекании которых зна-

чимым фактором обнаруживается комплекс психологических причин: стрессы, деструктивные эмоции, негативный внутренний психологический настрой, внутренние конфликты.

Задача педагогов - минимизировать в ходе образовательного процесса межличностных коммуникаций потенциальные стрессогенные факторы, создать оптимальный эмоциональный фон - фон конструктивного взаимодействия, диалога, партнерства в освоении учебного материала.

В качестве второго «вектора» в комплексе педагогических условий воспитания культуры здоровья, учащихся в системе физической культуры в ОАЭ, определим необходимость реализации - комплексной, системной и последовательной - здоровые сберегающих технологий.

Они инвариатны, однако, могут быть в общем виде определены следующим образом.

- Формирование физической среды проведения учебных занятий. Поддержание температурного фона, наличие эргономичного учебного оборудования мебели - все эти аспекты объективно представляются базисными.

- Требования санитарно-гигиенических норм и правил - приоритет и аксиома при реализации образовательного процесса.

- Режим труда и отдыха. Выполнение ряда физических упражнений, направленных на снятие усталости глаз, поддержание тонуса мышц, оптимизацию состояния мышечного корсета.

Учащийся должен осознавать всю полноту за свое здоровье и действовать именно исходя из этих позиций.

Целесообразным представляется транслирование педагогами следующих базисного характера аспектов:

- Здоровье - ценность, являющаяся базисом для успешной последовательной самореализации, для реализации своего профессионального уровня в будущем.

- Забота о собственном здоровье - доминантный принцип, который требует постоянной реализации. Ежедневная практика физической активности, соблюдение режим труда и отдыха - все это должно пониматься как общее правило, как аксиома.

- Важно иметь положительный эмоциональный фон, позитивный настрой, стремление к постоянному расширению своего кругозора, уровня эрудиции.

- Минимизация стрессов - естественное стремление ответственного к своему здоровью человека. Безусловно, полностью нивелировать данные факторы невозможно, однако возможно и необходимо из нивелировать, избегать.

Вместе с тем - и этот факт носит объективный характер – основой, базисом, «стержнем» в контексте «здоровьесбережения» обнаруживается система факторов здорового образа жизни, которые должны быть «подкреплены» механизмом самоконтроля, а также целенаправленная деятельность педагогов по оптимизации образовательной среды.

Системность и комплексность деятельности всех взаимодействующих сторон - основа эмоционально-ценностного отношения учащихся к своему здоровью как значимому ресурсу.

С нашей точки зрения, целостный процесс формирования культуры здоровья у выделенной целевой группы должен в полной мере отвечать следующему спектру требований (характеристик).

- **Комплексность:** процесс стимулирования физического развития, занятия спортом должен быть органической частью всего процесса обучения в учебных заведениях вне зависимости от их ступени.

- **Интегративность:** рассматриваемые занятия должны стимулировать положительный эмоциональный фон учащихся, их мотивацию обучения и познания как такового.

- **Системность и целостность:** организация педагогами занятия должно (об этом будет подробно сказано ниже) основываться на всесторонне обоснованном планировании, реализации проектного подхода. Конечная цель - поступательное, последовательное развитие учащихся, их прогресс в соответствии с научно обоснованными возрастными нормами.

- **Цикличность:** педагог должна четко представлять общий цикл, реализуемый в рамках как одного конкретного обособленного занятия, так и всего курса в течении учебного периода.

- **Технологичность и обеспеченность материальной и технической базой.** Объективной представляется необходимость такого оснащения физкультурных залов, которое бы позволяло циклическим образом проводить занятия, дифференцированные по возрастным группам, а также с учетом индивидуальных особенностей (кондиций, характеристик и пр.) конкретных учащихся.

Третьим - в условной нумерации, принятой в рамках данной статьи - аспектом в комплексе педагогических условий воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ, отметим необходимость практики постоянной, расширяющейся и увеличивающейся во времени физической активности.

Это может не обязательно быть занятием спортом, физической культурой но, к примеру, ритмопластикой как некоторым интегрированным их комплексом.

Ритмопластика обнаруживается как практическая деятельность, как совокупность специфических методов и средств воспитания, посредством которого у учащихся развивается чувство ритма, пластические способности, что, в конечном счете, является фактором развития двигательных координационных навыков и способностей.

Эффективность занятий физической культурой, ритмопластикой детерминирована, кроме прочего, тем насколько комплексной является выбранная и реализуемая педагогами программа.

Педагогам следует, полагаем, одновременно ориентироваться на два «вектора».

Во-первых, целесообразно системно и периодически организовывать «тематические» занятия,

основные упражнения которых будут направлены на развитие определенной группы мышц, формирования определенного навыка.

Во-вторых, важным представляется проводить «комплексные» занятия, содержание которых бы составляла динамичная смена музыкального сопровождения и, естественно, круга адекватных движений, пластической активности.

Занятия ритмопластикой рассмотрены нами в качестве примера: это некоторый симбиоз спорта, активности под музыку и, как следствие, позитивного эмоционального фона - важного фактора успешного настроя на эффективный образовательный процесс.

Важным в рассматриваемой плоскости является самоконтроль – это совокупность процессов, посредством которых индивид способен управлять своим поведением, собственными биологическими механизмами.

Еще одним специфическим педагогическим условием воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ может быть названа технология управления образовательным проектом по временным параметрам, которая детерминирует достижение следующих целей:

- **Определение некоторой «критической даты»** как временной точки, к которой весь образовательный процесс должен быть завершен.

- **Определение круга процессов,** которые могут реализовываться в параллельном режиме.

- **Выработка и реализация специфической «критической цепи»,** которая понимается как критический путь и в рамках дифференциации которого однозначно определены подпроцессы и даты окончания их реализации, комплексные ресурсные связи, задач, не допускающие дополнительного временного запаса.

Не менее значимым фактором, обуславливающим необходимость владения преподавательским составом технологией управления образовательным проектом по временным параметрам, может быть назван следующий аспект: данная технология позволяет осуществлять планирование и проектирование образовательного процесса в целом.

Планирование целостного образовательного процесса в сфере физической культуры – есть комплексный, целостный, детерминированный внутренней логикой порядок, последовательность реализации воспитательно-образовательной деятельности при неременном определении наиболее эффективных условия, механизмов, методов, форм и средств.

Планирование целостного образовательного процесса в учреждении образования обнаруживает три «уровня локализации»: стратегическое, тактическое, оперативное.

Следующим образом сформулируем определение второй выделенной выше категории - «проектирование целостного образовательного процесса»: специфический, осуществляемый педагогом (коллективом педагогов образовательного учреждения) вид профессиональной деятельности, посредством которого происходит определение бу-

дущего процесса и результатов целенаправленного развития обучаемых на базисе выбора, принятия и реализации решений в течение некоторого конкретного временного промежутка.

Отметим также, что проектирование целостного образовательного процесса образовательного учреждения непереносимым образом осуществляется при учете специфики конкретной возрастной группы, конкретного индивида, его посещающего [1].

Планирование и проектирование целостного образовательного процесса в учреждении образования являются категориями, состоящими в системной связи, однако определять их в качестве тождественных не представляется возможным.

#### **Обсуждение.**

Педагогические условия воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ представляют собой целостную систему, основанную на практике планирования и управления образовательным процессом, которая имеет своей целью последовательное развитие физических кондиций и морально-волевых качеств учащихся.

Обращает на себя внимания тот факт, что актуализация интереса к правильному образу жизни, оптимизации получаемой физической нагрузки в настоящее время может быть названо четко определенным трендом, который прослеживается в контексте динамики образовательной системы ОАЭ.

Полагаем, что задача всех заинтересованных сторон - учреждений образования, педагогов, управленческих структур образования и пр. — должна заключаться, главным образом, в создании таких условий, которые бы позволили каждому учащемуся реализовать свой потенциал, расширить собственные физические данные.

#### **Заключение.**

В рамках данной работы проанализирован специфический национальный опыт формирования и реализации комплексных условий воспитания культуры здоровья учащихся в системе физической культуры в ОАЭ.

Оригинальность работы детерминирована систематизацией и структуризацией условий воспитания культуры здоровья учащихся, при этом отдельно следует выделить анализ содержания занятий ритмопластикой как некоторым интегрированным комплексом.

#### **Литература**

1. Виноградов А.А. Основы физической культуры и здорового образа жизни. Москва, «Фрост», 2017.

#### **Pedagogical conditions of education of culture of health of students in the system of physical culture in the UAE**

Kareem S.M.H., Kuzmin N.N.

Lipetsk State Pedagogical University named after PP Semenov-Tyan-Shan

**Relevance** In the UAE, trends can be more clearly seen, consisting in the desire of the younger generation to the so-called. healthy lifestyle, there is a very significant practical experience that requires study and systematization.

**Formulation of the problem** To date, there is no systematic analysis of the complex pedagogical conditions for educating a culture of student health in the system of physical culture in the UAE. There is no range of articles and analytical materials in which the named aspects were properly disclosed. Ways to solve the problem In this study, firstly, the necessity of implementing — integrated, systemic and consistent — health-saving technologies is justified; secondly, the significant potential of the technology of management of the educational project is determined by time parameters.

**Results** It has been formulated that physical culture is a specific, isolated discipline of the humanitarian educational cycle, bearing (in the absence of contraindications from health) an obligatory character for mastering. The thesis is substantiated that the pedagogical conditions for cultivating a culture of health of students in the system of physical culture in the UAE are a holistic system based on the practice of planning and managing the educational process, which has the goal of consistently developing physical standards and moral-volitional qualities of students. It is determined that teachers - regardless of the specific subject area taught by them, disciplines - should proceed from the fact that the educational process itself and communication mechanisms with students should be organized taking into account the fundamental need to preserve and preserve health.

**Conclusion** The study is of interest to pedagogical personnel, mainly engaged in the direction of "physical culture".

**Keywords:** Physical culture, development, educational process, health, activity, planning.

#### **References**

1. Vinogradov A.A. Basics of physical culture and a healthy lifestyle. Moscow, "Frost", 2017.

# Авторский учебно-беллетристический текст преподавателя для иностранной аудитории на языковом уровне обучения русскому языку В1-В2: типологические дефиниции

Пузырева Ольга Григорьевна,

соискатель, кафедра прикрепления: кафедра методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Институт русского языка им. А.С. Пушкина», ogpuz@mail.ru

В статье исследуются основные типологические дефиниции, обучающие цели и методические преимущества использования в иностранной аудитории авторского учебно-беллетристического текста преподавателя на языковом уровне обучения В1-В2. Среди типологических дефиниций авторского учебно-беллетристического текста преподавателя выделяются такие, как неадаптированность, понимаемая современной методической наукой в аспекте коммуникативной стратегии обучения; специфический характер авторства и его методические возможности; эмотивно-коммуникативная направленность; частичная креолизация; постоянное взаимодействие вербального текста с музыкальным. Среди методических преимуществ авторского учебно-беллетристического текста преподавателя отмечаются такие, как: ментальная достоверность, связанная со специфическим характером авторства; замена роли преподавателя-посредника между художественным текстом и читателем на роль инициативной творческой фигуры в создании текста; возможность перехода в процессе обсуждения текста на занятии от формата парадигмы «преподаватель - учащиеся» к формату парадигмы «автор – читатели». Данная форма организации учебных занятий, являясь одной из разновидностей интерактивного обучения и характеризуюсь личностным началом, диалогичностью, интертекстуальностью, творческим взаимодействием преподавателя и учащихся, позволяет последовательно реализовывать конкретные обучающие цели, среди которых одной из важнейших является формирование у иностранных учащихся такой ключевой компетенции, как социокультурная.

Ключевые слова: авторский учебно-беллетристический текст, типологические дефиниции текста, обучение навыкам креативного письма, социокультурный комментарий к тексту, текст с частичной креолизацией, визуальные коды и субкоды текста.

В начале нашей статьи мы хотели бы поставить как исследовательскую проблему возможность использования в иностранной аудитории на уровне обучения русскому языку В1-В2 такого типа текста, который фактически ещё не дифференцирован в методике РКИ; а затем найти серьёзные аргументы, доказывающие правомерность его существования в ряду объектов изучения и обучающих средств. Это авторский текст, созданный преподавателем для иностранных учащихся. Его ведущая обучающая направленность – формирование социокультурной компетенции. Написан он беллетристическим стилем. Мы решили дать ему рабочее определение: «авторский учебно-беллетристический текст преподавателя». Существенной особенностью такого текста является также аутентичность, которую мы, вслед за Е.А. Абрамовым, понимаем не только как некомпрессионность или неадаптированность текста, но и «как свойство учебного взаимодействия» [1]. В нашем тексте это свойство становится, с одной стороны, результатом проявления в процессе его создания свободной творческой деятельности автора-носителя языка, а с другой - результатом сознательно-установочных целей преподавателя.

Наш повествовательный цикл называется «Несколько личных портретов на фоне московского неба, или Повесть с нестрогим сюжетом». Он состоит из семнадцати коротких сюжетных эпизодов, каждый из которых можно читать и обсуждать с иностранными учащимися как самостоятельную новеллу. Сюжетно-повествовательным центром цикла является образ главной героини Алины: её восприятие людей и событий; отношение к природе, семье, Москве, искусству; личностные нравственно-смысловые приоритеты бытия.

Главная идея цикла акцентирована уже в заглавии словосочетанием «несколько портретов», а затем – в эпиграфе, которым стала первая фраза рассказа И.А. Бунина «Сны Чанга» (1916): «Не всё ли равно, про кого говорить? Заслуживает того каждый из живших на земле» [2:107]. Если использовать выражение Л.В.Чаловой, то в нашем тексте «личностное начало актуализировано» прежде всего «через художественный портрет» [3]. А мысль Бунина о самоценности и неповторимости каждой человеческой судьбы одновременно подчёркивает и тот факт, что личностное начало в человеке актуализируется только тогда, когда он связан с другими людьми и для кого-то интересен; когда его судьба вызывает отклик и сочувствие у другого человека. Диалогическое взаимодействие

человеческих индивидуальностей, а также диалог с лучшими образцами родной и мировой культур как одна из сущностных характеристик жизни человека и составляет, таким образом, основное содержание цикла.

Важную сюжетно-повествовательную и эмоционально-эстетическую роль играют в цикле образ Москвы и её городские ландшафты, включая вид из окна. Академик РАН С.Э. Вомперский справедливо замечает, что ландшафт относится к числу наиболее значимых внешних объектов, которые формируют ментальность, то есть образ восприятия жизни, - как у отдельного человека, так и у нации в целом [4]. У нас ландшафт эмоционально опосредован отношениями героев, их душевными движениями и впечатлениями. Поэтому и для иностранных учащихся Москва как социокультурная и пространственная реалья тоже становится понятнее и притягательнее.

Персонажи нашего цикла – это представители не только русской, но и других культур: украинской, польской, китайской, вьетнамской, немецкой, американской. Культурно-эстетические номинации и аллюзии, содержащиеся в текстах новелл, помимо русских источников, включают в себя итальянские, австрийские, английские, немецкие, французские, индийские, китайские, арабские источники.

Поэтику цикла отличает также присутствие в художественном пространстве текста известных личностей: государственных деятелей, представителей творческой сферы – писателей, артистов, режиссёров, скульпторов и т.п.; учёных, спортсменов, мультимедийных лиц.

Итак, первой существенной типологической дефиницией нашего учебно-беллетристического текста является специфический характер авторства. Поскольку он написан преподавателем, то этот характер обусловлен прежде всего ориентированностью не на предполагаемого или воображаемого читателя, а на тип читателя-друга, читателя-соратника, на читательскую аудиторию, хорошо знакомую преподавателю по его предшествующему учебно-педагогическому опыту и по тем конкретным группам иностранных учащихся, с которыми преподаватель работает в данное время. Поэтому начало повести мы предваряем «Обращением автора к читателям», характерным для литературы сентиментализма, предромантического и романтического направлений – вспомним, например, романа И.-В Гёте «Страдания юного Вертера» (1774) с его обращением «От издателя к читателю» или повесть Н.М. Карамзина «Остров Борнгольм» (1793), повествование в которой начинается с обращения «Друзья! <...>» Отголоски этих направлений находим и в первой главе романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» (1923-1931): «Друзья Людмилы и Руслана!<...>» Мы тоже позволили себе сделать такое обращение: «Дорогие мои иностранные читатели! <...>», чтобы эмоционально настроить учащихся на атмосферу диалога и взаимопонимания, в человеческом отношении ещё сильнее, используя выражение Н.В.

Шипицыной, « приблизиться к читателю, войти в зону его доверия <...>» [5].

А теперь остановимся на тех методических преимуществах, которые открываются перед преподавателем, когда он самолично создаёт, а затем использует в иностранной аудитории учебно-беллетристический текст.

Неоспорим, конечно, тот факт, что русская литература, как классическая, так и современная, по-прежнему остаётся одним из главных культурных достояний России. Поэтому естественно, что если при формировании базовых, ключевых компетенций в процессе обучения русскому языку как иностранному преподаватель решил использовать в качестве «объекта изучения и средства обучения» (И.Э. Смирнова) словесные художественные тексты, то качественного и количественного недостатка в них он, мягко говоря, не ощутит. Тогда зачем же преподавателям РКИ заниматься, так сказать, графоманией? Ведь предположительно большинство из них – профессионалы в методике обучения своему предмету, а не в писательском ремесле. И тем не менее ставить данную исследовательскую проблему и говорить об использовании подобного текста на занятиях РКИ сто'ит. Сто'ит в силу того, что:

1. Авторство текста даёт преподавателю уникальную возможность методически ориентированного отбора языковых средств и социокультурной информации, позволяет выстроить текст так, чтобы в нём оптимально сочетались познавательный, обучающий и эстетический потенциалы.

2. В сочетании с беллетристическим стилем оно превращает текст в особый языковой, эстетический и ментально-достоверный феномен, не дистанцирующий от учащихся авторскую личность ни культурно-историческим временем, ни большой степенью абстрактности его человеческого облика или, даже если речь идёт об авторе-современнике, односторонностью знакомства; отпадает и множество сложно запоминающихся подробностей творческого пути.

Ментальную достоверность авторского учебно-беллетристического

текста преподавателя в данном случае необходимо понимать ещё и так: в неразрывной связи с включённым в него интертекстуальным материалом, демонстрирующим очевидную преемственность языка и культуры, а также важнейшую функцию языка как хранителя основных ментально-смысловых концептов русской картины мира. Данная мысль находит подтверждение в работах таких учёных, как С.Ю. Лаврова и А.С. Виноградов, занимающихся исследованием интертекстуальности как сферы реализации аспекта авторского «я» [6:71-73]. И хотя речь в них идёт о научном тексте, однако те механизмы совмещения различных дискурсов – научного, художественного, религиозного, - которые описываются этими учёными, а также выделение ими категории интертекстуальности как таковой и интертекстуальности конкретно-авторской, вполне актуальны и для нашего текста.

3. При чтении художественных текстов других авторов, как справедливо замечают Х. Голами и М.

Искандари, преподаватель выступает в роли посредника и помощника. Он не вправе превышать эти свои полномочия и вмешиваться в акт коммуникации художественного текста с читателем. А посредническая миссия преподавателя заключается лишь в том, чтобы своими указаниями, объяснениями и инструкциями способствовать наиболее адекватному пониманию иностранными студентами тех языковых, содержательно-смысловых и культурных компонентов, которые присутствуют в тексте [7:776-778]. Но если мы вводим в процесс обучения авторский учебно-беллетристический текст преподавателя, то ситуация в корне меняется, поскольку появляется ценная методическая возможность: начав обсуждение текста в традиционном формате парадигмы «преподаватель – учащиеся», постепенно перейти к формату парадигмы «автор – читатели» и провести занятие по коммуникативно-речевому типу передачи канала ТВ «Культура», которая называется «Линия жизни». В ней известные люди творческих профессий – писатели, актёры, режиссеры музыканты, учёные и т.п.- встречаются с читателями, зрителями слушателями в режиме непосредственного и свободного общения; при этом со стороны аудитории могут звучать самые разные вопросы. Разумеется, мы ни в коей мере не сравниваем своё скромное сочинение, к примеру, с произведениями Дины Рубиной или Виктории Токаревой, а всего лишь хотели подчеркнуть, что такая форма проведения занятия, несомненно, даст иностранным учащимся возможность почувствовать себя не только в роли учеников, но и побыть в роли читателей, наравне с автором пытающихся рассуждать как о данном конкретном тексте, так и на его основе говорить в целом о жизни, обо всём, что их интересует. Поскольку именно для них автор и создавал данный текст, а значит, ждёт от каждого участника этой коммуникативно-речевой ситуации ответного отклика – сдержанного или эмоционального, многословного или лаконичного, совпадающего с авторской позицией или отличающегося от неё, - всё равно.

И тут мы подходим к следующим очень важным выводам. Такая форма занятия, по нашим оптимистическим ожиданиям, должна значительно повысить у иностранных учащихся мотивацию к изучению русского языка, интенцию к мыслительной и речевой деятельности и, в хорошем смысле, обязательно «спровоцировать» их на коммуникативный акт и словесное самовыражение. А это означает, что работа с подобным типом текста приведёт и к повышению эффективности результата при совершенствовании навыков диалогической, монологической и внутренней речи.

Здесь также можно говорить о речевой коммуникации как о совместном тексте и о единой речемыслительной полифонии, которая состоит из авторского учебно-беллетристического текста преподавателя, высказываний, рассуждений, мнений, оценок иностранных учащихся и ценностно-смыслового слоя русской культуры как таковой. Е.Д. Васильева, опираясь на идею М.Ю. Лотмана о

разделении понятий «текст» и «художественное произведение», на мысль исследователя о том, что целостный художественный эффект может возникнуть только в результате сопоставления текста с неоднозначным жизненным и идейно-эстетическим опытом читателей; а также на идею М.М. Бахтина о высказывании как об изначально диалогическом феномене, одновременно порождённым автором-субъектом и общезначимыми смысловыми ценностями культуры, совершенно справедливо замечает: «Текст – это речемыслительный опыт, квинтэссенция языка в действии, памятник однажды состоявшегося высказывания. Текст принадлежит к гуманитарной сфере, апеллирует к его духовному восприятию, является носителем устойчивых, значимых сведений, идей, смыслов. Это духовно-практический опыт общественных групп и отдельных личностей. Яркие образцы текстов способствуют единению целых народов, малых человеческих общностей» [8].

Перечисленные обстоятельства, по нашему мнению, должны значительно активизировать и эмоционально оживить ситуацию общения на занятии.

С первой существенной типологической дефиницией нашего учебно-беллетристического текста тесно связана вторая: их эмотивно-коммуникативная направленность. Поэтому из существующих на сегодняшний день многочисленных типологических описаний текста они органичнее всего вписываются в психолингвистическую классификацию В.П. Белянина, поскольку в её основу положены идеи, полностью совпавшие с авторской идеей нашего цикла и особенностями его эмоционально-повествовательной структуры.

Первым актуальным для нас критерием стало определение исследователем художественного текста как структурированной и вербализованной авторской картины мира, как личностно-акцентуированной интерпретации писателем наиболее знакомых и понятных ему фрагментов действительности [9: 55]. Вторым – идея об эмоциональной доминанте художественного текста, определяющей специфику тематического отбора и сюжетный построений, согласно которой каждому эмоционально доминированному типу текста соответствует определённое семантически-смысловое пространство и «довольно ограниченный список предикатов», характеризующих отобранные автором «объекты материального, социального, ментального и эмоционального мира человека», а также наиболее частотное сочетание лексических элементов. На этой основе В.П. Белянин выделяет следующие типы текстов: «светлый», «активный», «тёмный», «печальный», «весёлый», «красивый», «сложный» [10: 60].

В соответствии с данными критериями и построенной исследователем на их основе классификацией все тексты нашего цикла можно разделить на три основных типа: «светлые» с дополнительными эмоциональными оттенками красоты и трагической печали, постепенно переходящей в светлую, как в стихотворении А.С. Пушкина «На

хо'лмах Грузии лежит ночная мгла...» (1829); «красивые» с элегически-ностальгическим оттенком и юмористическими нотками; «весёлые» эпизоды-анекдоты в сочетании с лирическими эмоциональными компонентами.

Следующий важнейший типологический признак нашего учебно-беллетристического текста – это «частичная креолизация» (термин Е.Е. Анисимовой).

Если использовать классификацию В.Н. Степанова, то выбранные нами способы креолизации текста относятся к тем визуальным кодам, которые преимущественно задействуют зрительные рецепторы [11]. Мы задействовали три из восьми выделяемых исследователем в этой группе подвидов-«субкодов». Первый – это «визуально-пластические субкоды», выделяемые «по используемым в изображении элементам пространственно-временных искусств (графика, живопись, фотография, кинематограф, архитектура, скульптура, театр)» [12]. В нашем тексте он осуществляется путём информационно-эмоционального и эстетического дополнения словесного повествования изобразительным материалом, взятым из Интернета, а также фотографиями из семейного архива автора-преподавателя. Второй подвид относится к «хроматическим субкодам» [13] и связан с использованием в изображениях цвета и света, а также характера освещения. У нас он проявляется в том, что подписной текст к изобразительному материалу первого типа выделяется синим цветом.

Третий подвид визуальных кодов в нашем тексте принадлежит к «геометрическим субкодам» [14] и реализуется путём использования различных видов шрифта. С целью усиления наглядности и улучшения запоминания в текстах новелл и социокультурных комментариев к ним, а также в подписном тексте к наглядному материалу топонимы, названия государственно-территориальных учреждений (институтов и т.п.), названия учреждений культуры (театров и т.п.), включая аббревиатуры, выделены *курсивом*; имена, отчества и фамилии, должности и звания государственных деятелей, учёных, спортсменов, мультимедийных лиц, писателей, композиторов и других деятелей искусства, а также названия их произведений и творческих работ выделены *полужирным курсивом*; все типы фразеологических единиц – шрифтом *Tahoma*; звукоподражательная лексика и «подзвывные слова для животных» [15:1] (не клички) типа «кис-кис» – шрифтом *Trebuchet MS* и одновременно курсивом; коннотативные языковые компоненты (слова, включая клички животных; словосочетания, интонационно-синтаксические конструкции) – шрифтом *Gaymond*; ключевые «мнемы» (термин И.В. Ружицкого) или «сенсорные коды» (термин М.Ю. Фиш), например, «антоновские яблоки», «сирень», «русская канарейка овсяночного напева», «зимнее катание на коньках под открытым небом» и многие другие, а также специфические социокультурные темы и концепты русской ментально-«языковой картины мира» (Л. Вайсгербер, Э. Сепир, Б. Уорф, Ю.Д. Апресян, С.Г. Тер-Минасова, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, З.Д. Попова, В.А.

Маслова, М.В. Пименова, В.В. Красных и другие), присутствующие в авторском учебно-беллетристическом тексте и отобранные для социокультурного комментария, – шрифтом *Segoe Print*; окказионализмы и потенциальные слова – шрифтом *Gabriola*; устаревшая лексика (архаизмы и историзмы), а также близкие к ней книжные слова типа «безмятежно», устаревшие синтаксические обороты речи и грамматические формы слов – шрифтом *Yu Gothic Light*; просторечная лексика – шрифтом *SimHei*; речевые обороты с использованием высокой поэтической или народно-поэтической лексики – шрифтом *Gungsuh Che*; специальная лексика (лингвистические, литературоведческие и другие термины, профессионализмы, научные обороты речи) – шрифтом *Sylfaen* и одновременно курсивом; иноязычная лексика (заимствования, интернационализмы, экзотизмы, иноязычные вкрапления) – шрифтом *FangSong*; важнейшие события отечественной истории – шрифтом *Verdana*; общерелигиозная и христианская лексика – шрифтом *Impact*; астрономы и другая астрономическая лексика – шрифтом *Segoe UI Black*; национально-специфические бытовые реалии типа «пододеяльник», социокультурные феномены типа «культпоход в театр» и лингвокультурные феномены – шрифтом *Monotype Corsiva*. К последним относятся, например, трёхчленная (имя, отчество и фамилия, все три компонента – в именительном падеже) и двучленная (имя и отчество, оба компонента – в именительном падеже) формы именования литературных персонажей в наших новеллах, например: *Леонтий Алексеевич Даниличев, Лидия Александровна* и т.п. Эта традиция восходит ещё к языку Киевской, Новгородской, Полоцкой Руси и по сей день используется также в украинском и белорусском языках. Как пишет О.Л. Рублёва, «лингвоспецифичной является сама система именования русских: она, в отличие от многих других народов, трёхчленна – личное имя, фамилия и отчество» [16:43]. По замечанию Т.С. Астаховой, такой тип антропонима, как фамилия, личное имя и отчество, составляющие Полное Имя, или современный антропонимический трёхчлен, отличает Россию и страны постсоветского пространства [17:15]. Другие примеры – это словосочетания с прилагательными «довоенный» и «предвоенный»: «Алина с родителями жила в доме *довоенной постройки*», «Ах да, это же Александр Афиногенов, *предвоенный тысяча девятьсот сороковой*». Выделение подобных словосочетаний определённым шрифтом призвано донести до иностранных учащихся то, что Великая Отечественная война настолько глубоко врезалась в историческую и языковую память народа, что это находит отражение даже в самых, казалось бы, незамысловатых бытовых словосочетаниях. И хотя в них нет номинации, носителю языка сразу понятно, о какой войне идёт речь. То же самое касается и синтаксических конструкций со словом «дореволюционный».

Данный тип наглядности позволит также иностранным учащимся при соответствующем ком-

ментарии преподавателя убедиться в том, что для современного русского языка и языка художественных произведений по-прежнему актуален принцип отбора и использования лексических средств, открытый А.С. Пушкиным в романе в стихах «Евгений Онегин» и далее разработанный писателем в цикле «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» и других прозаических произведениях. В основе этого принципа лежит сближение книжного языка с общенародным, а также индивидуальное авторское стремление как можно точнее выразить мысль или чувство, отобразить тот или иной фрагмент действительности и раскрыть характер героя. Поэтому в пределах одного предложения или в пределах одной фразы у Пушкина нередко сочетается самая разностилевая лексика. С.Ю. Родонова, изучив варианты рукописей и редакций романа «Евгений Онегин», замечает, что в них «основное количество замен обусловлено стремлением к смысловой и экспрессивной точности слова» [18].

Выбранное нами графическое выделение языковых единиц и синтаксических конструкций также поможет иностранным учащимся распознать различную функционально-стилистическую роль одного и того же слова в разных контекстах в зависимости от специфики содержания и индивидуально-стилевого рисунка устной или письменной речи, от интеллектуальной, эмоциональной, эстетической и этической интенции говорящего или пишущего. Например, слово «канарейка» в одном речевом контексте нашего авторского учебно-беллетристического текста может быть выделено шрифтом Segoe Print как одна из ключевых мнем русской ментально-языковой картины мира – канарейка; а в другом – шрифтом *Sylfaen* и одновременно курсивом как часть в составе научного оборота речи – *канарейка*. То же самое касается и коннотации. Так, слово «мачеха» во фразе «Все вокруг знали, что Аннушка живёт с мачехой, потому что её родная мать умерла, когда девочке был годик. И, конечно, жалели её» подразумевает отрицательную эмоционально-оценочную коннотацию: раз окружающие жалели девочку, значит, мачеха относилась к ней не очень хорошо. И поэтому здесь это слово так же, как слова «Аннушка» и «годик», выделяется шрифтом Garamond. Но во фразе «Последнее письмо от отца Аннушка с мачехой получили в августе 1941 года *из-под Ельни*» данное слово этим шрифтом не выделяется, поскольку имеет чисто информативную функцию; в то время как трагический эмоциональный и смысловой акцент здесь кроется совсем в другом – в подтексте словосочетания «последнее письмо» (с фронта) и в «адресе» отправителя: «из-под Ельни». В зависимости от контекста выделяется разным шрифтом и слово «бабушка». Если речь идёт о тёплых родственных отношениях, как, например, во фразе «Нежно и заботливо относилась к девочке и бабушка Наталья, мать отца», то слово «бабушка» выделяется шрифтом Garamond. Но если оно используется в значении «пожилая женщина», как, например, во фразе подписного текста к

наглядному материалу «Знаете, кто автор этого граффити? Ни за что не догадаетесь! Девяностолетняя *бабушка!*», то оно выделяется шрифтом Monotype Corsiva как национально-специфический лингвокультурный феномен.

Такая графическая дифференциация призвана помочь иностранным учащимся сориентироваться в функционально-стилистическом разнообразии языковых средств и выбрать из их арсенала оптимальные для оформления собственного текста в индивидуальном стилевом сценарии.

Чтобы не отвлекать иностранных учащихся от первичного эмоционально-эстетического и смыслового контакта с учебно-беллетристическим текстом, для первого прочтения он даётся без шрифтовой разметки. Данный приём вступает в силу уже после обсуждения текста в формате парадигмы «автор – читатели» и концептуально связан с тем этапом работы, на котором происходит актуализация следующего методического аспекта: обучение навыкам «письменного творчества» (Е.В. Бузальская) и «креативного письма» (М.-Л. Марксебери, Н.Г. Кизрина, Н.Н. Воронин, Д.Ю. Цотова и другие).

К типологическим дефинициям нашего учебно-беллетристического текста следует также отнести его «омузыкаленность», или постоянное взаимодействие вербального текста с музыкальным. Во всех новеллах цикла присутствует песенный текст, который при желании может быть легко озвучен, используя возможности Интернета или личные вокальные способности преподавателя, если таковые имеются. На заключительном этапе работы песня уже может прозвучать в исполнении учащихся. Это старинный русский романс, эстрадная песня с элементами шансона, авторская песня, а также эстрадная песня с очевидным национальным колоритом в мелодии, в способе душевного переживания и выражения чувства. Одна из новелл называется «О, ты, окно, откройся!», и в ней даётся русский стихотворный перевод текста знаменитой неаполитанской песни «*Marìa, Marì*» (музыка Эдуардо ди Капуа, стихи Винченцо Руссо). Песенный текст в каждой новелле тесно связан с сюжетными событиями и характерами персонажей. Музыкальная тема аксиологически скрепляет все сюжетные эпизоды цикла. И здесь хочется пояснить нашу мысль словами выдающегося дирижёра Юрия Темирганова, празднующего в 2018 году своё восьмидесятилетие: «Музыка не умеет выражать, в отличие от других видов искусств, жестокость и зло <...> Музыка возвышает, она не умеет лгать» (слова сказаны 14 декабря 2018 года на телеканале «Культура» в передаче «Монолог в четырёх частях. Юрий Темирганов. Часть четвёртая»). Что касается присутствия в тексте итальянской музыкальной тематики, то здесь снова необходимо сослаться на высказывание этого великого дирижёра: «Адам Мицкевич сказал: «У каждого интеллигентного человека должно быть две Родины. Это та, где он родился, и Италия». Я согласен». Слова сказаны 12 декабря 2018 года на телеканале «Культура» в передаче «Монолог в четырёх частях. Юрий Темирганов. Часть вторая». В них имеется в виду то глубокое архетипиче-

ское, культурно-историческое и эстетическое влияние, которая оказала итальянская культура, - музыкальная, изобразительная, словесно-поэтическая - на мировую и конечно, в огромной степени, на русскую культуру. Поэтому мы полностью согласны с этим утверждением. Тем более, что герои вышеупомянутой новеллы полюбили друг друга благодаря чудесной неаполитанской песне, которая стала для них талисманом на долгую и счастливую совместную жизнь.

Надо заметить, что итальянская тема – далеко не единственная в нашем цикле. С целью создания благоприятных условий для осуществления межкультурной коммуникации и в качестве убедительного средства, демонстрирующего такой неоспоримый факт, как «всемирная отзывчивость русской души», о которой говорили В.С. Белинский и Ф.М. Достоевский, мы также привлекли во все составляющие нашего учебно-беллетристического текста (тексты новелл, включая интертекстуальные источники, изобразительный материал, подписной текст к изобразительному материалу, текст социокультурного комментария) примеры, сведения и факты из других национальных культур.

На основе работы с авторским учебно-беллетристическим текстом преподавателя можно разработать новый курс практики русского языка в дополнение к основному курсу, например, под таким названием: «Я и творческий текст»: обучение навыкам «разговорного жанра» (термин С.З. Казарновского) и «письменного творчества» (термин Е.В. Бузальской)». Или теоретический методический спецкурс: «Методический потенциал авторского учебно-беллетристического текста преподавателя при формировании социокультурной компетенции у иностранных учащихся на языковом уровне обучения В1-В2».

## Литература

1.Абрамов Е.А. Текст как цель и средство обучения иностранным языкам. / Дистанционные курсы профессиональной переподготовки и переподготовки и повышения квалификации. Инфоурок. 5621. 23.08.2016. Номер материала: ДБ-162683. Иностранные языки. Научные работы.

<https://infourok.ru/tekst-kak-cel-i-sredstvo-obucheniya-inostrannim-yazykam-1162964.html>

2. Бунин И.А. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4.– М.: «Художественная литература», 1988. – 703 с. - Т.4. Произведения 1914-1931. / Редкол: Ю.Бондарев, О.Михайлов, В.Рынкевич; Статья-послесловие и коммент. А. Саакянц. – М.: «Художественная литература», 1988. – 703 с. С.107.

3.Чалова Л.В. Актуализация личности через художественный портрет. / Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2012 - №12 (декабрь). - АРТ 12177. ОБЛАСТЬ НАУК Литература. Литературоведение. Устное народное творчество.<https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-lichnosti-cherez-hudozhestvennyy-portret>

4. «Что делать?» / Передача канала ТВ «Культура», ведущий – Виталий Третьяков. Эфир от 8 мая 2019 года.

5. Шипицына Н.В. Образ читателя в предромантической повести Н.М. Карамзина «Остров Борнгольм» (1793). / Н.В. Шипицына // Евразийский союз учёных. Часть 4. Сборник по результатам XXI Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы в современной науке и пути их решения». – Москва, 2015. – С.66-69.

<http://euroasia-science.ru/filologicheskie-nauki/obraz-chitatelya-v-predromanticheskoy-povesti-n-m-karamzina-ostrov-bornholm/>

6. Лаврова С.Ю., Виноградов А.С. Интертекстуальное взаимодействие в научном тексте как область реализации аспекта авторского «я» / Вестник Череповецкого государственного университета. Филологические науки. – 2014, №2. С.71-73.

7. Голами Х., Искандари М. Связь культуры и художественных текстов / Молодой учёный. – 2014. - №8. – С.776-778. – Url <https://infourok.ru/statya-tekst-v-rechevoy-kommunikacii-1151881.html> (lfnf j,hfotybz^09/05/2019/)

8. Васильева Е.Д. Текст в речевой коммуникации | Инфоурок. 05.08.2016. Номер материала: ДБ-15160 <https://infourok.ru/statya-tekst-v-rechevoy-kommunikacii-1151881.html>

9. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола, - 2000. – 248с.

[http://pedlib.ru/Books/3/0476/3\\_0476-55.shtm#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/3/0476/3_0476-55.shtm#book_page_top)

10. Там же. [http://pedlib.ru/Books/3/0476/3\\_0476-60.shtm#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/3/0476/3_0476-60.shtm#book_page_top)

11. Степанов В.Н. Семиотические коды в рекламном тексте. / cyberleninka.ru>Грнти>...-kody-v-reklamnom-tekste ЖУРНАЛ Аналитическая культурология 2012.

12. Там же.

13. Там же.

14. Там же.

15. Кандакова Е.Н. Подзывают слова как особая функционально-грамматическая группа ( на примере ярославских говоров). / Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2003. 21стр.

16. Рублёва О.Л. Лексикология современного русского языка. / Учебное пособие. – Издательство Дальневосточного университета. Владивосток. 2004. - 250с.

17. Астахова Т.С. Система именованных лиц в истории русского языка. / Автореферат...канд. филол. наук. – Москва, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова», 2012. 28с.

18. Родонова С.Ю. О способах лексического отбора в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин». ТЕКСТ НАУЧНОЙ СТАТЬИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО» ЖУРНАЛ Верхневолжский филологический вестник 2017.

<https://cyberleninka.ru/article/n/o-sposobah-leksicheskogo-otbora-v-romane-a-s-pushkina-evgeniy-onegin>

## The author's educational and fiction text of the teacher for a foreign audience in RFL teaching level B1-B2: typological definitions

Puzyreva O.G.

Pushkin State Russian language institute

The article examines the definitions, educational goals and methodological advantages of using the author's educational and fiction text of the teacher at the language level of B1-B2 in a foreign audience. Among the typological definitions of the author's teaching-fiction text teacher stand out such as adaptation, understand modern methodical science in the aspect of communicative teaching strategies; the specific nature of authorship and its methodical possibilities; emotive-communicative orientation; partial creolization; constant interaction of verbal text, musical. Among the methodical advantages of the author's educational-fiction text of the teacher are such as: mental reliability associated with the specific nature of authorship; replacement of the role of the teacher-mediator between the literary text and the reader to the role of an initiative creative figure in the creation of the text; the possibility of the possibility of transition in the process of discussing the text in the classroom from the format of the paradigm "teacher - students" to the format of the paradigm "author - readers". This form of organization of training sessions, being one of the varieties of interactive learning and characterized by personality, Dialogic, intertextuality, creative interaction of teachers and students, allows consistently implement specific learning objectives, among which one of the most important is the formation of foreign students such a key competence as socio-cultural.

Key words: the author's educational and fiction text, typological definitions of the text, teaching creative writing skills, social and cultural commentary to the text, texts with partial creolization, visual codes and sub-codes of the text.

### References

1. Abramov E.A. Text as a goal and means of teaching foreign languages. / Distance courses for professional retraining and retraining and advanced training. Infurok. 5621. 08/23/2016. Material Number: DB-162683. Foreign languages. Scientific work.  
<https://infourok.ru/tekst-kak-cel-i-sredstvo-obucheniya-inostrannim-yazykam-1162964.html>
2. Bunin I.A. Collected Works in 6 t. T.4.– M.: "Fiction", 1988. - 703 p. - T.4. Works of 1914-1931. / Redcol: Y. Bondarev, O. Mikhailov, V. Rinkevich; Article afterword and comment. A. Sahakyants. - M.: "Fiction", 1988. - 703 p. P.107.
3. Chalova L.V. Personalization of the person through an art portrait. / Scientific and methodical electronic journal Concept. - 2012 - №12 (December). - ART 12177. AREA OF SCIENCES Literature. Literary criticism. Folklore. [Http://www.cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-lichnosti-cherез-hudozhestvennyy-portret](http://www.cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-lichnosti-cherез-hudozhestvennyy-portret)

4. "What to do?" / Transmission of the Kultura TV channel, moderated by Vitaly Tretyakov. Ether from May 8, 2019.
5. Shipitsyna N.V. The image of the reader in the pre-romantic story N.M. Karamzin "Island Bornholm" (1793). / N.V. Shipitsyna // Eurasian Union of Scientists. Part 4. Collection on the results of the XXI International Scientific and Practical Conference "Actual problems in modern science and ways to solve them." - Moscow, 2015. - P.66-69.  
<http://euroasia-science.ru/filologicheskie-nauki/obraz-chitatelya-v-predromanticheskoy-povesti-n-m-karamzina-ostrov-borngolm/>
6. Lavrova S.Yu., Vinogradov A.S. Intertextual interaction in a scientific text as an area of realization of the author's "I" aspect / Bulletin of Cherepovets State University. Philology. - 2014, №2. Pp.71-73.
7. Golami H., Iskandari M. Connection of culture and artistic texts / Young scientist. - 2014. - №8. - P.776-778. - Url <https://infourok.ru/statya-tekst-v-rechevoy-kommunikacii-1151881.html> (lfnf j, hfotybz ^ 09/05/2019) /
8. Vasilyeva E.D. Text in speech communication | Infurok. 08/05/2016. Material Number: DB-15160 <https://infourok.ru/statya-tekst-v-rechevoy-kommunikacii-1151881.html>
9. Belyanin V.P. Fundamentals of psycholinguistic diagnosis. (Models of the world in literature). - M.: Trivola, - 2000. - 248c. [http://pedlib.ru/Books/3/0476/3\\_0476-55.shtm](http://pedlib.ru/Books/3/0476/3_0476-55.shtm) # book page top
10. Ibid. [http://pedlib.ru/Books/3/0476/3\\_0476-60.shtm](http://pedlib.ru/Books/3/0476/3_0476-60.shtm) # book page top
11. Stepanov V.N. Semiotic codes in advertising text. / cyberleninka.ru> Grnti> ... -kody-v-reklamnom-tekste JOURNAL OF JOURNAL Analytical Cultural Studies 2012.
12. Ibid.
13. Ibid.
14. Ibid.
15. Kandakova E.N. Calling words as a special functional grammatical group (for example, Yaroslavl dialects). / Abstract of Diss. ... Cand. filol. sciences. - Yaroslavl, 2003. 21str.
16. O. Rubleva Lexicology of modern Russian language. / Tutorial. - Publishing house of the Far Eastern University. Vladivostok. 2004. - 250s.
17. Astakhova T.S. The system of naming persons in the history of the Russian language. / Abstract ... Cand. filol. sciences. - Moscow, Moscow State University for the Humanities named after MA Sholokhov, 2012. 28c.
18. Rodonova S.Yu. On the methods of lexical selection in the novel of A.S. Pushkin "Eugene Onegin". Text of scientific article on specialty «literature. literature. oral national creativity» Magazine Verkhnevolzhsky philological bulletin 2017. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sposobah-leksicheskogo-otbora-v-romane-a-s-pushkina-evgeniy-onegin>

# Дидактический потенциал ИКТ в обучении иностранному языку в юридическом вузе

## **Боровкова Марина Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет, [mborovkova@rambler.ru](mailto:mborovkova@rambler.ru)

## **Ялаева Наталья Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет, [yalaeva-nv@mail.ru](mailto:yalaeva-nv@mail.ru)

## **Садыкова Наталья Валерьевна**

старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет, [nile999@list.ru](mailto:nile999@list.ru)

## **Павлова Светлана Викторовна**

старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет, [pavlovasveta26@yandex.ru](mailto:pavlovasveta26@yandex.ru)

В данной статье рассматривается вопрос реализации обще-дидактических принципов в контексте применения ИКТ на практических занятиях по иностранному языку для студентов-юристов.

Авторами обосновываются условия эффективности использования ИКТ для формирования инновационного профессионального мышления. Доказывается необходимость внедрения новых технологий в условиях информатизации процесса обучения иностранному языку в юридическом вузе в соответствии с общедидактическими принципами.

Ключевые слова: информатизация образования; информационные и коммуникационные технологии; индивидуальная образовательная траектория; обучение в сотрудничестве; самостоятельная учебная деятельность, общедидактические принципы.

Динамичная информатизация всех сфер жизни не могла обойти и систему высшего образования. Сегодня назрела необходимость перехода на новую парадигму образования, которая тесным образом связана с интенсивным внедрением ИКТ в учебный процесс.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это технологии, позволяющие искать, обрабатывать и усваивать информацию из различных источников, в том числе и из Интернета. Это представление информации в электронном виде, ее обработка и хранение, использование самого компьютера, самых разных программ [1, с 88].

Совершенно справедливо отмечает Орехова Ю. М. в статье «О целях обучения иностранному языку в средней школе в условиях интеграции России в мировое культурное сообщество», что новые информационные и коммуникационные технологии обладают дидактическими свойствами, которые способствуют более полной реализации компетентностного, личностно-ориентированного, социокультурного и коммуникативного подходов на практике [2, с.147].

Вопросы использования ИКТ на занятиях по иностранному языку нашли отражение в работах Е.С. Полат, П.В. Сыроевой, С.В. Титовой, А.Л. Назаренко, Р. Адделмана, С. Труди и А. Лопеса. В своих исследованиях авторы отмечают их огромный образовательный потенциал.

Существует ряд причин, по которым внедрение информационных технологий и Интернет-ресурсов в процесс преподавания иностранных языков считается необходимым, а именно:

- техническим прогрессом;
- требованием ФГОС;
- переходом к работе с цифровыми ресурсами;
- частичным переходом к электронным учебным пособиям;
- свободным доступом к учебному материалу и Интернет-ресурсам;
- индивидуализацией процесса обучения.

Анализ возможностей и опыт применения ИКТ в вузе, показывает, что компьютеры и программные средства сами по себе не способствуют интенсификации образовательного процесса. Именно дидактические принципы определяют содержание, формы и методы обучения. Соответственно, изменения, происходящие в обществе, значительно влияют на образовательные технологии. Традиционные общедидактические принципы, формы и методы обучения наполняются новым содержанием.

ем, которое позволяет интенсифицировать процесс обучения иностранным языкам. Пренебрежение дидактическими принципами или бездумное механическое применение новых технологий ведет к созданию учебных материалов и программ очень низкого качества.

**Цель** настоящей работы: выделить **общедактические принципы**, ориентированные на подготовку юристов и продемонстрировать реализацию данных принципов в условиях информатизации процесса обучения иностранному языку в юридическом вузе.

Из всего множества дидактических принципов, мы, в первую очередь, выделяем **принцип научности**. Данный принцип заключается в достоверности представленной для изучения информации (аутентичных современных юридических текстов, документальных видеосюжетов, справочников и словарей), объяснении теории для применения ее на практике, выявлении причинно-следственных связей процессов и явлений, методически грамотно составленных заданиях и научно обоснованном отборе языкового материала, ознакомлении студентов с основами научного исследования. Исходя из описываемого нами **принципа научности**, после тщательного анализа текстов, частотности употребления лексики и ошибок студентов осуществлялся отбор языкового материала и статистический анализ результатов тестирования при составлении и проведении тестов в тестовой системе INDIGO, которая используется в УрГЮУ для контрольного, обучающего или тренировочного тестирования, организации дистанционных олимпиад, конкурсов по иностранным языкам и аудирования.

Так как урок иностранного языка - это в некотором роде информационная система, в основе которой лежат процессы получения, переработки, хранения, передачи информации для обучения и воспитания студентов и приобщения их к реалиям, коммуникативному поведению и опыту носителей иностранного языка, центральным становится **принцип систематичности и последовательности**. Весь процесс обучения иностранному языку реализуется в комплексе - от простого к сложному и включает в себя множество взаимосвязанных элементов: **цели, средства, содержание и методы обучения. Задача преподавателя - грамотно организовать образовательный процесс, логично и доступно излагать материал, отрабатывать навыки, использовать презентации, планы, схемы, строить ассоциативные связи.** Данный принцип позволяет реализовать учебник, созданный авторским коллективом кафедры русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ. Используемые в учебнике тексты энциклопедий, словарных статей, материалы университетских лекций адаптированы в соответствии с уровнем студентов, но без потери аутентичности. Упражнения по текстам выстраиваются пошагово от слова через словосочетание и предложение к сверхфразовому единству, и ведут студентов к собственному высказыванию. Работа с интернет

ресурсами, например, с сайтами государственных организаций страны изучаемого языка, подразумевает максимальную включенность студентов в учебный процесс в качестве активных участников, способствует развитию навыков критического мышления и мотивирует к изучению специальных юридических дисциплин [3, с.260].

Опираясь на исследования в области методики обучения иностранным языкам, авторы предлагаемой статьи в своей практической деятельности применяют еще один принцип - **принцип взаимосвязи теории и практики**. В этом случае, миссия преподавателя - показать студентам, как изменяется наука под влиянием практических потребностей человека. Педагог должен стимулировать студентов применять полученные знания на практике: участвовать в онлайн конкурсах, викторинах, олимпиадах, конференциях, готовить сообщения и доклады на иностранном языке, опираясь на «хот листы», предложенные преподавателем. Например, провести сравнительный анализ юридического образования в России, Великобритании и США, используя Интернет-ресурсы, разработать буклет о своем вузе, или подготовить презентацию о судебной системе страны изучаемого языка. Такие дидактические методы, как обучение в сотрудничестве, когда группа студентов работает над проектом с использованием ИКТ, ролевые и деловые игры с использованием iMovie, онлайн конференции и круглые столы являются весьма эффективными. Они повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка, способствуют формированию информационной культуры и инновационного профессионального мышления.

**Принцип единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения** проявляется в коммуникативной направленности заданий, развитии информационной культуры, межкультурной компетенции и формировании таких качеств личности, как самодисциплина, активность, адаптивность к условиям информационного общества и умение работать с информацией. Одного умения общаться на иностранном языке сегодня недостаточно. Задача педагога - помочь студентам выработать стратегии межкультурного общения, понимать культурные особенности других народов, сравнивать культуру своей страны и страны изучаемого языка. Чтобы проиллюстрировать на практике применение данного принципа, следует вовлекать студентов в дискуссии по различным тематикам. Это могут быть: семья и семейные отношения в России и за рубежом, системы образования, города России и стран изучаемого языка, политические и судебные системы, гражданское и уголовное законодательство разных государств. Возможности Интернет позволяют оперативно, используя социальные сервисы, чаты, форумы, веб-конференции, электронную почту, Skype, мессенджеры What's up, Viber и др.

В своей практической деятельности мы часто обращаемся к текстовому форуму (chat). Такую возможность общения нам предоставляет элек-

тронная среда УрГЮУ. Посредством текстового форума (chat) студенты могут общаться как внутри своей группы, так и с преподавателем в режиме реального времени. Преимуществами использования онлайн-чатов являются непринужденность атмосферы, возможность практиковать и речь, и письмо, и чтение, иметь одновременно несколько собеседников, приобретать новые контакты и знакомиться с различными элементами культуры.

**Принцип наглядности**, сформированный еще Я.А. Коменским [4, с.384], замечательно реализуется при помощи ИКТ, т.к. мультимедиа технологии объединяют в себе и картинку и звук и текст, и, следовательно, помогают обучать чтению, аудированию, письму и говорению. Тестовая система INDIGO применяемая в УрГЮУ используется не только для контрольного и тренировочного тестирования, но и для обучения аудированию. Данная программа дает возможность преподавателю загружать аудио и видеофайлы и разрабатывать различные типы заданий:

1. выбор одного варианта из списка;
2. выбор нескольких вариантов из списка;
3. ввод ответа с клавиатуры (текстовый или числовой);
4. установление соответствия;
5. расстановка в правильном порядке.

Важно отметить, что каждый из вышеперечисленных типов вопросов имеет свои индивидуальные настройки.

Рассмотрим еще один вариант задания на аудирование с применением Интернет-ресурсов из учебника «Английский язык для юристов», разработанный преподавателями кафедры русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ [5, с. 301]. При обсуждении вопроса о смертной казни, студентам перед просмотром видео предлагается ответить на ряд вопросов о самом понятии и о странах, где данный вид наказания до сих пор используется. Студенты должны выразить своё отношение к высшей мере наказания, используя ключевые фразы. В видео будут встречаться новые слова, следовательно, студентам необходимо с ними познакомиться. Для этого они выполняют упражнение на сопоставление терминов и определений. Следующий этап – первый просмотр видео на

сайте <http://www.youtube.com/watch?v=YbExrIGktil>, чтобы ответить на вопросы о том, какой вид смертной казни применяется в той или иной стране. Второй просмотр видео направлен на то, чтобы заполнить пропуски в предложениях, содержащих основную информацию о фильме. Заключительный этап – с помощью аргументов, приведённых в учебнике, выразить своё согласие или несогласие со спикером из видео и свою точку зрения на данную проблему. Студенты также продолжают список аргументов за и против такого вида наказания. Таким образом, с помощью видео и правильно подобранных упражнений поэтапно формируются речевые навыки по теме занятия.

Дидактический принцип **учета индивидуальных особенностей** наиболее полно реализуется

при обучении иностранному языку с использованием средств ИКТ. Опираясь на результаты входного тестирования, становится возможным разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся в зависимости от их степени владения языком. Студенты выполняют тренировочные тесты и упражнения в соответствии со своим уровнем подготовки в тестовой системе INDIGO и на сайтах: [www.study.ru](http://www.study.ru), [www.examen.ru](http://www.examen.ru), <https://iloveenglish.ru>, <https://www.native-english.ru>.

Данная форма организации процесса обучения дает студенту возможность работать в своем темпе, выбирать удобное время для работы с учебным материалом. Большим преимуществом этой формы работы является доступность онлайн материалов: словарей, энциклопедий, грамматических справочников и т.д.

**Принципы сознательности и активности в обучении иностранному языку** предполагают осмысленное отношение студентов к процессу овладения иностранным языком как средством общения. Студенты должны понимать цели и задачи обучения; в образовательном процессе следует использовать различные формы и методы: индукцию и дедукцию, анализ и синтез, использовать сравнения – искать сходные и отличительные черты в русском и иностранном языках и правильно употреблять языковые явления и термины. ИКТ положительно влияет на познавательные способности обучаемых, помогает активно вовлекать их в учебный процесс, способствует эффективной организации самостоятельной работы.

Данный принцип можно наблюдать в следующих конкретных формах работы как виртуальные экскурсии по парламенту Великобритании и Германии, проектная деятельность и ролевые игры по темам «Уголовный процесс в Германии», «Судебное разбирательство», «Устройство на работу».

**Принцип интерактивности** предполагает совместную деятельность преподавателя и студента, а также студентов между собой. Недаром американский педагог и психолог Дж. С. Брунер писал, что знание не существует в готовом виде, а приобретается в ходе взаимодействия людей [6, с. 170]. И это взаимодействие может происходить наиболее эффективно с использованием ИКТ. Данный принцип реализуется практически во всех видах заданий, предлагаемых студентам на практических занятиях по иностранным языкам в юридическом вузе.

Таким образом, подготовка специалистов в условиях информатизации процесса обучения иностранному языку в юридическом вузе должна осуществляться на базе общедидактических принципов обучения, скорректированных и наполненных таким содержанием, которое позволило бы интенсифицировать образовательный процесс и более эффективно применять данные принципы.

На основании всего вышесказанного, можно утверждать, что интеграция ИКТ в обучение иностранному языку в юридическом вузе позволяет решить ряд дидактических задач:

- расширение активного и пассивного профессионального словарного запаса;
- формирование социокультурной компетенции, знакомство с реалиями других государств;
- формирование самостоятельной учебной деятельности;
- формирование навыка общения с представителями профессионального сообщества посредством сети Интернет;
- формирование навыков работы в паре, группе;
- активизацию познавательной деятельности студента
- развитие мышления и творческих способностей обучающихся.

## Литература

1. Абилдаева А. Х. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения // Перспективы развития информационных технологий, изд. «Центр развития научного сотрудничества», Новосибирск, 2015, № 27, с. 88
2. Орехова Ю.М. О целях обучения иностранному языку в средней школе в условиях интеграции России в мировое культурное сообщество // Научный поиск в современном мире: сборник материалов 11-й международной науч.-практ. конф. Махачкала: Издательство "Апробация", 2016 – С.147-148
3. К.М. Левитан, М.А. Югова. Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов//Язык и культура, 2018, №44, с. 248-266
4. Коменский Я.А. Великая дидактика /Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения – М., Просвещение, 1982. Т 1, с. 384
5. Английский язык для юристов: учеб. для академ. бакалавриата / под. ред. М.А. Юговой. М: Юрайт, 2016. 472 с.
6. Jerome Bruner, The Culture of Education, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1996, p. 170.
9. A. Lopes, R. R. Cecilia. New Trends in Foreign Language Teaching. Cambridge Scholars Publishing, New Castle upon Tyne, UK, 2014. p.311
10. R.A. Mahrooqi, S. Troudi. Using technologies in Foreign Language Teaching. Cambridge Scholars Publishing, New Castle upon Tyne, UK, 2019. p. 309
11. W. Cajkler, R. Addelman. The Practice of Foreign Language Teaching. Routledge, Taylor and Transic Group. London and New York, 2015, p. 196
10. Алябьева Т.К. Морально-нравственный аспект в преподавании правоведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. 2011. № 1. С. 37-43.

## Didactic Potential of Information and Communications Technology (ICT) in Teaching Foreign Languages in Law School

**Borovkova M.V., Yalaeva N.V., Sadykova N.V., Pavlova S.V.**  
Ural State Law University

The article examines the issue of implementing general didactic principles within the context of using ICT at practical classes of foreign languages for law students.

The authors substantiate the conditions for efficient ICT use required to form the innovative professional thinking. They prove the need for implementing new technologies in conditions of informatization of teaching foreign languages at law school in accordance with general didactic principles.

**Keywords:** informatization of education; information and communications technology; individual educational trajectory; cooperative learning; independent learning; general didactic principles.

## References

1. Abildaeva A. Kh. Use of information and communication technologies in the learning process // Prospects for the development of information technologies, ed. Center for the Development of Scientific Cooperation, Novosibirsk, 2015, No. 27, p. 88
2. Orekhova Yu.M. On the purposes of teaching a foreign language in secondary school in the context of Russia's integration into the world cultural community // Scientific Search in the Modern World: a collection of materials from the 11th international scientific and practical conference. conf. Makhachkala: "Approbation" Publishing House, 2016 - P.147-148
3. K.M. Levitan, M.A. Yugov. The textbook of a foreign language for special purposes as a means of developing an innovative language personality of students // Language and Culture, 2018, No. 44, p. 248-266
4. Komensky Ya.A. Great didactics / Я.А. Коменский // Selected pedagogical works - М., Enlightenment, 1982. Т 1, p. 384
5. English for lawyers: studies. for academics undergraduate / under. ed. M.A. Yugovoy. M: Yurayt, 2016. 472 p.
6. Jerome Bruner, The Culture of Education, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1996, p. 170
9. A. Lopes, R. R. Cecilia. New Trends in Foreign Language Teaching. Cambridge Scholars Publishing, New Castle upon Tyne, UK, 2014. p.311
10. R.A. Mahrooqi, S. Troudi. Using technologies in Foreign Language Teaching. Cambridge Scholars Publishing, New Castle upon Tyne, UK, 2019. p. 309
11. W. Cajkler, R. Addelman. The Practice of Foreign Language Teaching. Routledge, Taylor and Transic Group. London and New York, 2015, p. 196
12. Alyabyeva T.K. Moral and moral aspect in the teaching of law // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Jurisprudence. 2011. No 1. S. 37-43.

# Определение признаков вероятной достоверности новостей

## **Оспанова Улжан Абаевна,**

магистр менеджмента, проектный менеджер Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр», ulzhan.ospanova@iac.kz

## **Атанаева Мираим Кажмухамбетовна,**

магистр делового администрирования, И.о. Президента АО «Информационно-аналитический центр», miraim.atanayeva@iac.kz

## **Акоева Инесса Георгиевна,**

главный аналитик Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр», inessa.akoyeva@iac.kz

## **Булдыбаев Тимур Керимбекович,**

директор Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр», timur.buldybayev@iac.kz

В статье рассматривается один из актуальных вопросов современного общества о возможности определения основных особенностей понимания достоверности новостей, публикуемых в онлайн-СМИ. В работе указана необходимость разработки методологии определения степени вероятной достоверности новостей в казахстанском сегменте. Исследование показывает, что подавляющее большинство населения не может отличить качественно подготовленный журналистский материал от материала, основанного на слухах и ложной информации. Таким образом, по результатам исследования мы определили наиболее приемлемые показатели для оценки вероятной степени достоверности новостей. Выбор этих показателей обусловлен возможностью автоматизации процесса их проверки, а также основан на результатах экспертного опроса. Данные информативные признаки будут в дальнейшем применены для разработки методологии оценки влияния средств массовой информации на общество с использованием методов машинного обучения.

**Ключевые слова:** достоверность, влияние на общество, информационные признаки

## **Introduction**

The issue of reliability of publications remains in the focus of attention of many scholars all over the world. Thus, according to a study by the Massachusetts Institute of Technology [1], it was found that 1% of the false news most widely spread on Twitter is disseminated among the audience from 1,000 to 100,000 people, whereas the scale of truthful posts dissemination does not exceed 1,000 people. False data spread much farther, faster, deeper and broader than the truth in all categories of information, and the effects of false political news are more pronounced than for false news about terrorism, natural disasters, science, urban legends or financial information.

Despite the relevance of the topic, there is too little research in the field of analysing news content in Kazakhstan; in fact, this issue is only dealt with at the state level in order to identify potentially dangerous content that directly threatens and harms society and the state as a whole, undermining national security. However, the issue is increasingly raised and does not remain without attention.

Thus, at the Eurasian Media Forum-2018 in Almaty, international experts discussed the negative impact of biased information, distortion of facts, fake news, falsehood in media, and its excessive dissemination via new technologies, as well as the growth of the blogosphere, the threat it poses to the activities of professional journalists, professional media and governments' response to this challenge. Besides, in Kazakhstan, the Factcheck.kz project [2] conducting a check of the news for reliability has been functioning relatively recently. The primary goal of the project is to fight against unreliable information, information manipulation and fake news. Any person, media or organisation - their applications, publications, phrases, figures, and other - are subjected for fact-checking. In the world, fact-checking is a relatively new direction as a type of journalistic investigations.

Thus, the urgency of research on the identification of indicators for textual information reliability assessment is evident because of world community's concern in the dissemination of unreliable information and the impact of this information on the behaviour of large population groups [1, 3, 4]. In this regard, the development of a methodology for determining the level of probable reliability of publications in the Kazakhstani segment is timely.

## **Related work**

The rapid development of information technology makes it possible to produce and disseminate

information much faster than in the past. The world community is increasingly discussing the problem of spreading fake news, as there is a particular influence on the political, economic and social well-being of humankind [5]. At the same time, Hilbig [6] и Min-Hsin Su et al. [7] note that fake news spread faster than the truthful.

The outcomes of the analysis of international practice in the field of media depict that the legal systems regulating their activities in different countries are not the same. According to the Bureau of International Information Programs [8], in some countries, the rights and duties of journalists have a clear and detailed fixing on the legislative level, in others, they stand on the traditions and principles of the common law. At the same time, the regulations of the Mass Media activities are universal in terms of ensuring objectivity, publishing information relevant to reality, seeking truth and accountability to society.

The analysis of the SPJ Code of Ethics [9] shows that in most codes of a journalist's ethical standards the central principle is the reliability and objectivity of the published information. However, the application of these norms for countering to unreliable information is a difficult task to accomplish, and in practice, it is used rather rarely due to the lack of unambiguous indicators for determining the reliability of the information.

In the Law on Mass Media in Kazakhstan, the stipulated main principles of mass media activities are as follows: objectivity, legitimacy, reliability and respect for privacy, honour, dignity of a person and a citizen. Legislation obliges journalists not to disseminate information that does not correspond to reality and respect the legal rights and interests of individuals and legal entities. Still, more and more messages appear that cause a public outcry, at which the population cannot always separate truthful information from lies. The lateness of official reports and refutations of this kind of information leads to an increase in distrust of information sources, which to one degree or another is confirmed by the results obtained in the course of our survey. As noted by Fuller et al. [10], with reference to earlier studies [11], the issue of recognition of fake news is highly relevant, and as confirmed by a public poll, most cannot distinguish reliable information from false, this phenomenon is widespread, in which the ability to recognize false does not depend on the readiness of the reader. Although attempts are being made to teach people to distinguish fake news from reliable, according to a global survey of sentiment, the Edelman Trust Barometer [12], the vast majority of respondents (73%) in 27 countries around the world are concerned that This concern is also present in Kazakhstan. Besides, the majority of respondents do not have the knowledge and skills to identify or identify unreliable information. That, in turn, prompted us to raise the issue of the possibility of automating the process of identifying false information in news reports based on peer review and vocabulary approach with the realities of Kazakhstan.

According to the results of the literature review, it was found that the approaches and criteria for

determining the reliability of publications are to some extent universal [10, 13], and can be more or less translated and adapted to the system for assessing the reliability of news publications in Kazakhstan. One of the main objectives of the study is to identify informative features of the probable reliability of the publication for the subsequent use of an automated approach in assessing the impact of open textual information sources on society with minimal involvement of experts.

#### **Approach to the identification of features of reliability**

The following algorithm was developed to implement the objectives of the study:

1. Conducting a sociological survey of the population of Kazakhstan and an expert survey to highlight informative features to determine the degree of probable reliability of publications.
2. Confirmation of the degree of significance and the construction of the Trust Index.
3. Formation and annotation of the corpus of news publications based on reliability features.
4. Identification of patterns and rules based on reliability features based on expert assessment.
5. Experimental confirmation of the feature's selection.

In order to determine acceptable indicators for the assessment of a publication in the context of Kazakhstan's reality, we conducted a sociological survey [14] to find out the opinion of the population. The sample of the survey is representative to the population of Kazakhstan an equal number of respondents in the 14 regions and two cities of republican significance, without the quota for gender and age. The study in total covered 3,200 respondents aged from 15 years and older, 200 respondents in each of the country's regions (14 regions and two cities of republican significance). The sample size  $n=3200$  satisfies the confidence probability conditions of 95% with a confidence interval of  $\pm 1.73\%$ . The sample size by region  $n=200$  satisfies the conditions of confidence probability of 95% with a confidence interval of  $\pm 6.93\%$ .

To sample respondents in the regions of the country, we used a multistage stratified sampling with a quota method of selecting units of observation [15]. The sample set for the given sample size represents the composition of the respondents to the equal population proportions by the "region" and "residence locality (urban/rural)" parameters following the data of the Statistics Committee of the Ministry of National Economy of the Republic of Kazakhstan.

Controlled quota parameters are as follows: residence locality (2 groups: urban and rural population); gender (2 groups: men and women); age groups: 15-19, 20-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65 years and older.

The survey include all social groups in the country by gender (52.5% - men, 47.5% - women), age groups (15-19, 20-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65 and over), nationalities (61.8% - Kazakhs, 26.8% - Russians and 11.4% - other nationalities), language of

communication, marital status, residence locality (56.7% - urban, 43.3% - rural), by type of employment (28.8% - private sector employees, 17.5% - public sector employees, 13.1% - retirees, 4.6% - entrepreneurs, ) and material well-being quotas.

The survey outcomes show that television and news websites are mostly trusted among the citizens of the country. 86% and 83%, respectively, trust these channels of information. Even though, only 6% use newspapers as the main source of information, 77% of respondents in the survey trust the print media to some extent. Private conversations and social networks are the least trustworthy sources of information. 20% and 30% of the total number of respondents respectively do not trust these channels of information to some extent.

In sum, the data obtained during the survey allows to identify key points for the determination of informative features indicating the probable reliability of publications.

Thereby, Ilyin specifies that an essential criterion of reliability is the bias of the information source, the reference to the source determines the reliability of information [16]. The level of probable reliability of information increases if the author refers to the primary source. However, in this case, the challenge of validating the information source itself emerges. If the latter has authority in a particular field or specialises in a certain area, it is considered competent. For example, if the source has official status or if the publication refers to the data generated by statistical agencies, research institutes, and other reliable organisations. References to official documents (regulatory, legal acts, formal agreements and contracts, and others) can be considered entirely credible in terms of information reliability.

Another informative feature for determining a publication's probable reliability is the reputation of the source of information and the author of the publication [17]. The more independent is the source, the more objective is the information disseminated by it, and hence the level of trust in information is increased. As for the authors, the main factor shaping the reputation of any journalist is the source of information used by the journalist in his work. The amount of information coming from the source determines the level of trust in it. The higher the percentage of information confirmed valid, the higher the level of reliability of the source. In cases where the source of information is a person, in order to increase the level of trust, it is necessary to analyse the verifiable information about the author (the level of education, reputation in the areas of expertise, and other), and to consider his/her other articles and the sources he/she uses. If the reliability of the information cannot be verified some way, then the level of trust in information drops.

In the overwhelming majority of cases, unnamed sources reduce the reliability of the information, mainly when an article contains negative-tone information the reader was not aware of previously [18]. The testimony of witnesses or eyewitnesses is much less objective since their testimony about the fragment of reality they observe is a product of the

reflection of the reality in their minds, and therefore they are subjective. The level of their reliability increases only if many witnesses describe the situation in the same way.

In cases where the information is anonymous, the level of information credibility is questionable [19], in this cases the name of the author, his or her reputation partially proves the reliability of the information, but it should be considered in combination with various number of additional factors as source reputation and comprehensive approach to coverage of events.

Additionally, one way to verify the reliability of information is to compare sources. Reliability of information increases if a large number of authors have used the same information. Research results support the information containing a fact obtained from the source; this includes official statistics or other reliable and verifiable information as well as if this information repeats in other publications on similar topics.

According to the hypothesis put forward in the study, measure the reputation of the source to determine the likely credibility of the publication, perhaps by the following indicators. First, the citation level of the source in other publications. In this case, it is necessary to take into account the citation, when the source is referred to as the ultimate truth. The second is when the government, political and public organisations refer to the data in official statements. Thirdly, the history of the source, its duration, lack of reputational costs. Fourthly, with what other sources the object under study cooperates, how authoritative and respected authors cooperate with this source on a permanent and temporary basis, what opinion do print and electronic media adhere to on this source? Fifth, information about the owner of the resource, his political and economic views, personal reputation, the possibilities of placing "custom" materials.

To the main factors of trust, the population attributed the channel of information distribution (television, newspapers, Internet sites); the status of the source of information (republican/regional/city) and the presence in the message of reasoned arguments, expert evaluation. The survey showed that the speed and availability of the transmitted information are not considered a guarantee of confidence in the received messages. This, in turn, confirms the assumption that the credibility of information is primarily based on an assessment of its reliability, and not of promptness.

We calculated the Trust Index to information dissemination channels based on the results of the survey analysis. When calculating the Index, an approach of equally weighted groups was used to calculate the indices. The Index for each information dissemination channel was calculated using the following formula:

$$I_C = \frac{(n_+ + 0.5 * n_{1\pm} - 0.5 * n_{2\pm} - n_-)}{(n_+ + n_{1\pm} + n_{2\pm} + n_- + n_0)} \quad (1)$$

where:

$n_+$  is the number of respondents who trust,  
 $n_{1\pm}$  is the number of respondents, who trust,  
 $n_{2\pm}$  is the number of respondents, who rather do not trust,  
 $n_-$  is the number of respondents who do not trust,  
 $n_0$  is the number of those who could not answer.

Based on the results of the calculation, the indices can take values from 1 to -1, where 1 is absolute trust, and -1 is absolute mistrust.

Thus, television (0.6), news websites (0.49 and print media (0.48) got the highest Trust Index. In the country as a whole, the Trust Index for all information dissemination channels is 0.43, which shows an insufficient level of public trust in existing information sources (Fig. 1).

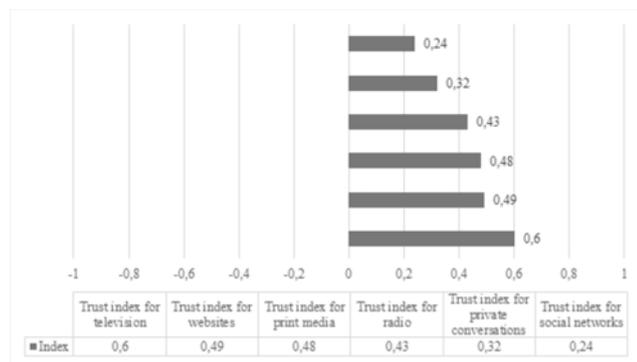


Figure 1. Trust indices for information dissemination channels

The results show that television continues to be the most trusted channel for disseminating information. Moreover, respondents most often chose this source as the most reliable and truthful (61%).

The survey proved that the attitude towards the sources that disseminate the information plays an essential role in the formation of trust. The population reckons the information dissemination channel (television, newspapers, and websites); the status of the source of information (republican/regional/city) and the availability of reasoned arguments and expert judgment in the message as the main factors of trust. The survey showed that the promptness and accessibility to the information transmitted are not considered crucial for trust in the messages received. In turn, these findings confirm that the trust of information is primarily based on an assessment of its reliability, rather than promptness.

In order to conduct a comparative analysis of the level of trust in information dissemination channels, we also calculated the Trust Index for news websites (Fig. 2). Such websites as nur.kz (0,54), mail.ru (0,38), tengrnews.kz (0,36) and zakon.kz (0,32) received the highest Index.

According to the results of the survey, the overwhelming majority of Kazakhstanis (76%) put more trust in messages published on websites of officially registered media than in messages that other people and bloggers post on social networks (Facebook, Twitter, VKontakte, and other). Moreover, the older the respondent, the more he/she trusts the

official media. Conversely, the younger the respondent, the more often he/she trusts the opinion of his/her acquaintances and friends from social networks.

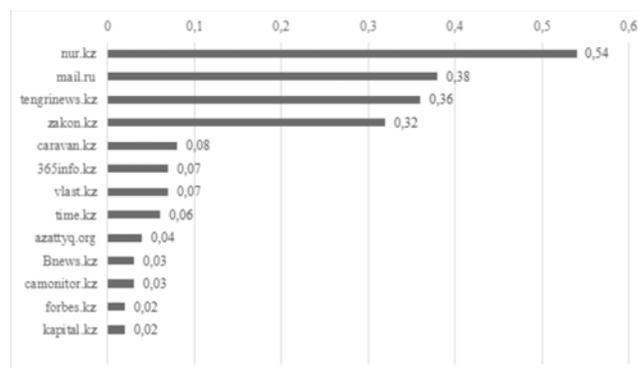


Figure 2. Trust indices in information websites

The survey defined that the audience does not make significant distinctions between the trust in proper journalism and social networks. The difference in the level of trust in journalism is only 9 points higher than the level of trust in social networks (a total of 52.2% compared to 43.3%).

One of the factors of audience's dissatisfaction with both social networks and official media is the use of fake news and their dissemination. According to the results of the research, one of the reasons for the lack of trust in information is the spread of false news, which, according to respondents, is a frequent phenomenon not only in social networks but also on websites of officially registered media. At the same time, the share of those who believe that materials based on rumours and false information on social networks are published 1.5 times more often than the same of registered media (38% and 21% respectively).

Thus, according to the results of the bibliographic analysis and the results of the sociological survey, we determined the most acceptable indicators for estimating the probable degree of reliability of the news publication.

We identified the informative features allowing determination of the reliability of the publication as follows:

Reference to a competent and objective source made in the publication.

Reference to the primary information source.

The indication of the author's name in an article.

Rating/reputation of the publisher (websites of news and information agencies, electronic media, other similar sites) where the publication is posted.

Coverage of the same event by various media: cross-checking, the presence of discourse with other publications.

The conformity of the title with the content of the publication.

To assess the selected indicators, a test corps was formed from 5 thousand news texts. This choice is due to the following factors:

- The results of a sociological research on the assessment of the influence of open information

sources on society showed that for the majority of respondents from Kazakhstan (59.8%) the main source of news information is the following sources: social networks and bloggers (30.3%), as well as Internet news sites (29.5%).

- One of the most important trends in modern communication is a sharp increase in the influence of online and electronic media. The results of a study by the Agency GlobalWebIndex, indicate the predominance of digital sources of information over traditional media, which means watching television. The corpus of news texts was formed from 5 sources. For the formation of the body was carried out 2-stage systematic cluster sampling. The period of selection of publications was determined: from August 2017 to August 2018. In order to determine patterns in publications, texts were selected for three consecutive days.

The formed sample meets the necessary statistical standards (each sample unit has an equal chance of being selected), which in turn will allow transferring the conclusions of the testing to the general population of articles.

The principle of balance of the corpus was observed in terms of quota balancing in the number of news from one news resource in the total number of news publications.

Compliance with the principle of representativeness (representativeness) of the corpus, which refers to the corpus ability to reflect all the properties of the study area, was taken into account when forming the corpus, which included news media texts of various genres, types, classes, from different sources, and other. In addition, adherence to the principle of representativeness, the most artificial constraints on corpus composition were eliminated: any publication from selected sources during the analysed period had equal chances to get into the sample of the corpus.

According to the results of the selection, primary and then expert markings were made on the selected informative features of authenticity. Experts use the triangulation method to mark the body objectively [20]. That is, experts unite in 3 groups of 3 people. Each group is provided with the same publications in the same quantity. Thus, each group evaluates the same publications. Based on the results, an assessment of convergence between the coders is carried out.

At the next stage of the study, linguistic experts were involved in conducting in-depth analysis and detailed marking of texts to formalise the rules for determining informative features of plausible authenticity, as well as forming a dictionary for this informative feature.

The preliminary results of the totality of the work carried out based on the reliability of publications revealed a significant difference in the manner in which the news resources provide information. Thus, preliminary results showed that news sites rated by respondents as causing the least trust and publishing inaccurate information contain up to 57% of unreliable news, while in the more popular and sought-after resources, the accuracy of publications reaches 98%. It

is worth noting that credibility, publications cannot be used as the only indicator of the reliability and truthfulness of the news resource. In matters of assessing the impact of media on society, this indicator should be considered in conjunction with other indicators, such as objectivity, tonality, the absence or presence of politicisation of texts and manipulative techniques. Confirmation of the identified patterns is scheduled for the next stage on the unmarked corpus of news publications through machine learning tools.

### Conclusion

The results of the research showed that the overwhelming majority of the population could not distinguish qualitatively prepared journalistic material from journalistic material based on rumours and false information. Moreover, there are very few criteria the audience uses to recognize fake news, and they are not always consistent.

In this regard, the majority of respondents positively responded to the question of the need for an instrument for assessing the reliability of the representatives of the journalistic community.

Thus, according to the results of the bibliographic analysis and the results of the sociological survey, we determined the most acceptable indicators for estimating the probable degree of reliability of the news publication.

The choice of these indicators of reliability is due to the possibility of automating the process of their verification, as well as based on confirmation with the results of an expert survey. These informative features will apply to develop a methodology for assessing the impact of Mass Media on society. With satisfactory results of machine learning, the next stage of the experimental study is to repeat this algorithm of work on the unlabelled corpus of texts and expert testing to conduct a comparative analysis and confirm or refute the effectiveness of the developed methodology.

### Identification of features of probable reliability of news

**Ospanova U.A., Atanayeva M.K., Akoyeva I.G., Buldybayev T.K.**  
JSC "Information-Analytical Center"

The article addresses one of the topical issues of modern society on the ability to identify the main features of understanding the reliability of news published in the online Mass Media. This paper specifies the need for the development of a methodology for determining the degree of probable reliability of the news in the Kazakhstani segment. The study shows that the overwhelming majority of the population could not distinguish qualitatively prepared journalistic material from material based on rumours and false information. Thus, according to the results of the study, we determined the most acceptable indicators for estimating the probable degree of reliability of the news. The choice of these indicators is due to the possibility of automating the process of their verification, as well as based on the results of an expert survey. As well, these informative features will further apply to develop a methodology for assessing the impact of Mass Media on society using machine learning methods.

**Keywords:** reliability, impact on society, informative features

### References

1. Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. doi:10.1126/science.aap9559
2. About Factcheck. (March 2019). Retrieved from: <http://factcheck.kz/o-nas/>

3. Xu, K., Wang, F., Wang, H., & Yang, B. (2018). A First Step Towards Combating Fake News over Online Social Media. *Wireless Algorithms, Systems, and Applications Lecture Notes in Computer Science*, 521-531. doi:10.1007/978-3-319-94268-1\_43.
4. Rodny-Gumede, Y., (2018). Fake It till You Make It: The Role, Impact and Consequences of Fake News. In: Mutsvairo B., Karam B. (eds) *Perspectives on Political Communication in Africa*. Palgrave Macmillan, Cham
5. Figueira, A., Oliveira, L., (2017). The current state of fake news: challenges and opportunities, *Procedia Computer Science*. Vol. 121, pp. 817-825
6. Hilbig B.E. (2012) How framing statistical statements affects subjective veracity: validation and application of a multinomial model for judgments of truth. *Cognition*. 2012 Oct;125(1):37-48. doi: 0.1016/j.cognition.2012.06.009. PubMed PMID: 22832179
7. Su, M., Liu, J., & Mcleod, D. M. (2019). Pathways to news sharing: Issue frame perceptions and the likelihood of sharing. *Computers in Human Behavior*, 91, 201-210. doi:10.1016/j.chb.2018.09.026
8. *Media Law Handbook*. (2010). Bureau of International Information Programs United States Department of State Retrieved from <http://www.america.gov/publications/books/media-law.html>, p. 74.
9. SPJ Code of Ethics. (July 29 2018). Retrieved from <https://www.spj.org/ethicscode.asp>
10. Fuller, C. M., Biros, D. P., & Wilson, R. L. (2009). Decision support for determining veracity via linguistic-based cues. *Decision Support Systems*, 46(3), 695-703. doi:10.1016/j.dss.2008.11.001
11. Bond, J. C., & Depaulo, B. M. (2006). Accuracy of Deception Judgments: Appendix B. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3). doi:10.1207/s15327957pspr1003\_2b
12. Edelman Trust Barometer. EXECUTIVE SUMMARY. 2019. (February 2019). Retrieved from: [https://www.edelman.com/sites/g/files/aatuss191/files/2019-01/2019\\_Edelman\\_Trust\\_Barometer\\_Executive\\_Summary.pdf](https://www.edelman.com/sites/g/files/aatuss191/files/2019-01/2019_Edelman_Trust_Barometer_Executive_Summary.pdf)
13. Rubin, V., Conroy, N., and Chen, Y. (2015). Towards News Verification: Deception Detection Methods for News Discourse. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Victoria\\_Rubin/publication/270571080\\_Towards\\_News\\_Verification\\_Deception\\_Detection\\_Methods\\_for\\_News\\_Discourse/links/54ad9bb80cf2828b29fcdf7f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Victoria_Rubin/publication/270571080_Towards_News_Verification_Deception_Detection_Methods_for_News_Discourse/links/54ad9bb80cf2828b29fcdf7f.pdf)
14. Results of a sociological survey on the impact of open information sources (electronic media) on society. (2018). "Information and Analytical Center", JSC of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Astana.
15. Dobren'kov, V. I., & Kravchenko, A. I. (2004). *Metody sotsiologicheskogo issledovaniia: Uchebnik*. Moskva: Infra-M.
16. Ilyin, K. (2006). Tsennost' istochnikov informatsii. (April 2019). Retrieved from: [http://www.itsec.ru/articles2/control/cennost\\_istochnikov\\_informacii](http://www.itsec.ru/articles2/control/cennost_istochnikov_informacii).
17. Conroy, N. J., Rubin, V. L., & Chen, Y. (2015). Automatic deception detection: Methods for finding fake news. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-4. doi:10.1002/ptra.2015.145052010082
18. Ishida, Y., & Kuraya, S. (2018). Fake News and its Credibility Evaluation by Dynamic Relational Networks: A Bottom up Approach. *Procedia Computer Science*, 126, 2228-2237. doi:10.1016/j.procs.2018.07.226
19. Dou, X., Walden, J. A., Lee, S., & Lee, J. Y. (2012). Does source matter? Examining source effects in online product reviews. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1555-1563. doi:10.1016/j.chb.2012.03.015.
20. Kosharnaya, G., & Kosharnyy, V. (2016). Triangulation as a Means Ensuring Validity of Empirical Study Results. *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, (2), 117-122. doi:10.21685/2072-3016-2016-2-13

# Применение мультимедиа курса при обучении английскому языку для специальных целей

**Глоткина Антонина Александровна**

старший преподаватель кафедры И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), glotkina@gmail.com

В статье рассматривается важность внедрения мультимедиа курса нового поколения при обучении английскому языку для специальных целей. В связи с развитием технологий происходят значительные изменения в таких областях, как наука и экономика, но также отмечаются изменения в личностном и психологическом восприятии информации. Современные студенты выдвигают новые требования, которым сложно соответствовать при отсутствии инновационных педагогических подходов и методов. В статье проводится анализ существующих ресурсов и источников по практике языка. Автором объясняется недостатки, которые возникают при текущих вариантах работы с данными источниками. Процесс вовлечения студентов в обучение языку для специальных целей невозможен без нового взгляда на проблематику и привлечения современных методов, в частности введения мультимедиа курса с интерактивными компонентами при работе со студентами, заинтересованных в изучении языка для специальных целей. Абсолютно очевидно, что видео становится ключевым элементом при обучении языку, однако до сих пор рассматривается как развлекательное звено, а не образовательное. Этот подход должен претерпеть изменения, автором статьи предлагается видение нового мультимедиа курса, который будет способствовать полноценному погружению в курс.

**Ключевые слова.** Обучение английскому языку, английский язык для специальных целей, овладение языком, видео, мультимедиа курс, интерактивность, коммуникативный подход, мотивация.

## Introduction

Current technologies are extremely helpful while using them skillfully in a classroom. The more agile a teacher is today the more benefits they provide for their students. «Bad teaching will not disappear with the addition of even the most advanced technology; good teaching will benefit from appropriate use of technology to help learners achieve their goals». [4, p.17] Being early adopters of the technologies is quite risky, however, this quality is highly valuable in teaching. The English language takes a special role while being a lingua franca, it is the language of engineering, medicine and progress. Scientific research needs to be published in English so that the results could be known in the modern world community. Working with aircraft designers, programmers and economists tightly connected with the aviation sphere, the international industry, it is becoming clear that despite professional skills it's vital to have proper skills in communicating in English.

What differs one generation from another one it is the attitude towards the technologies that appear on a daily basis. Some of them are becoming trend setters, the others disappear astronomically fast, leaving only the gismos that further generations even cannot recognize. To realize that this exact technology will transform the whole way we do things is enormously hard and it needs the vision of experts, yet some trends are visible today and it's highly likely they are going to last long into the future. Among them we can list mobile technologies and the Internet.

At least currently teachers while inviting their students to the lessons don't ask them to switch off their smartphones and tablets, on the contrary, the tendency of «bring your own device» (BYOD) is widely spread. Collaborative tasks in teams and the Internet research tasks are common due to high speed Internet connection. Such activities raise students' engagement, their autonomy: «The use of mobile devices is known to help personalise the learning process, making it more motivating, flexible and enjoyable, while assisting students to develop autonomy in what they produce». [9] Students have an access to authentic materials and study how to evaluate critically the information they have read. Technologies do not stay in a way of students' learning, balanced and thought-out lesson plans will make a difference in a traditional curriculum.

It's important today to surround yourself with all possible resources while studying the language.

Thanks to YouTube, Vimeo students watch video clips with and without subtitles. Quite often students complain that they lack the vocabulary to express their idea: «Low-level proficiency students lack motivation and confidence when they speak. They are usually very silent and passive. They hesitate to answer any question or take self-initiative when needed to participate in class activities... Such students are not able to bring their ideas and also comprehend the information well because they have very limited vocabulary and are not able to pronounce the words well». [8] But practice makes it perfect, if they read a lot different news items, articles, watch Ted Talks and listen to podcasts, it is believed they can boost the knowledge of the language. Among some resources which are recommended it is BBC podcasts (the variety of topics covered there from literature to computer science), BBC ideas (short video clips discussing dilemmas), VOA podcasts (especially American cafe — fascinating talks about the social life, culture, technologies), Ted Talks (ideas worth spreading — amazing speakers that can change the way one thinks), YouTube Bloomberg (business news), the Economist (some documentary films covering the finance world and the world economy), NBC news. Students can easily go to Google playmarket and download a variety of mobile applications — it would be nice to have BBC news, their articles show the current world affairs. There are applications for training grammar and vocabulary and preparing yourself to any sort of exams — TOEIC (English all levels), IELTS listening and speaking, VOA learning English (short podcasts on various topics). The task is to stick to the pattern of everyday use of the language, it might be making a short script of the news item with new expressions, or it could be recording the retelling of the article. One aspect that causes worries is that there is not a single versatile source which combines all positive features of online applications and resources.

That's why there are some questions we need to answer urgently to build the system which could meet the requirements of a modern student. First of all how is it possible to aggregate the materials at one place eliminating the complete mess of a huge and sophisticated structure? Secondly, how can our user be confident about the quality of the content? And finally how can we create a user-friendly platform which would be equally engrossing for students and teachers as well?

#### Issues in details

The first problem that any teacher faces is the necessity to find a fragile balance between a programme imposed by the traditional curriculum and the interests that future specialists have. This problem motivates a teacher to be in a constant process of searching for additional articles, videos and podcasts to support their students' interest towards the subject that they study. Yet this adventure is full of pitfalls as it's time-consuming and sometimes not so much rewarding, it goes without saying, tastes differ, and teachers can make too high stakes. Being burnt-out is not an acceptable option, but under this scenario it is

highly likely to happen. Endless work with additional materials is a double-edged sword. On the one hand it's exhausting for teachers and they will look for some course as a calm harbour for them and their students. And on the other hand students working without the coursebook can be dissatisfied, as they might lack the feeling of progress as they see it traditionally, some students could be conservative and not big fans of impromptu. A lot of efforts go in vain while explaining the strategy and the tactics of work for that sort of students, so presumably that battle might be lost by teachers.

«A link between quantity and quality of information was highlighted: *Things are more accessible, and quicker to get to, but now everyone can post information the quality has decreased*». [2] In the age of the information overload the precious elements are time and quality. It means how easily and quickly a user can find the required and verified information. Brand sites such as BBC, VOA, Ted Talks are definitely full of the content useful for students, but considering the aspects of English for special purposes, it might take a lot of time to find particular information.

Additionally it is quite significant to have a properly working recommendation system, which not only suggests plunging into the matter deeper and deeper but also it could provide random topics as well to spark students' interest for the further studying.

Furthermore, personalised learning is a trend that gives results but it's demanding. Teachers need to work out the tactics efficient for each student while the learners acquire the information with the pace comfortable for them. And this is the ideal situation. We cannot deny the psychological transformation that happens among younger generations, spending time with their screens. The statistics say that visual perception is prevailing: «About 30% of our brains are involved in processing visual images as opposed to 3% for auditory input». [11] And the preferences of visual and kinesthetic students are different and these types of students gain their position in a classroom. The consequences are pretty evident, teachers need to come up with new bright ideas how to impress and ignite their students to channel more and more efforts in their learning.

#### Prospects for multimedia courses

Cutting-edge multimedia courses will allow to catch up with new generations of students and provide them with the techniques closer to their abilities and wishes.

Although these multimedia courses need to be redesigned as the heritage of the 20th century has flooded the educational market, while a new product should go beyond the hypertext and simple watching videos with comprehension questions. The transformation process will take awhile, since the status quo of current courses remains of the same power and we cannot see the alternatives versatile enough and affordable for regular users. In addition the complexity of the issue stems from the technical world itself, as the technologies are not intuitively understandable and require extra education from teachers and students have to familiarize themselves with the

technologies too, this precious time is spent not on the creation of projects and work with the language but time is wasted on merely studying the platform which is cumbersome, old-fashioned and falling. Frustration is rising and students do not see the point of collaborating in such a context as they simply see a raw interface and faulty systems. Some features like speech recognition and talks with robots/AI are in elaboration but still these are the early days for the mentioned technologies. But the solution is highly necessary today.

The concept of multimedia is defined in many ways. Most of the definitions agree on the characteristic that multimedia contains texts, graphics, animations, video and sound in an integrated way and the content can be structured and presented differently. One of the most crucial characteristics is the interactivity of multimedia products. [1, p 140]

The most complex part of linear multimedia is video. Video is not only the sequence of images, but a spatio-temporal representation of the sequence of facts and events. Video can express the same idea in different ways.

The dissemination of the broadband Internet and mobile technologies creates options of using video everywhere. It changes the way of the multimedia consumption. Nowadays you can choose any video to watch and any point of the video timeline to playback, pause it, and choose another point.

When you consult with the sequence of facts to learn you can rewatch it. But there is no way to check yourself during watching a video clip. There are several learning platforms, that give you that feature, yet they are not as modern and productive as teachers and students wish them to be. At the same time among the main successful criteria of the future multimedia courses can be listed the following:

- the correct design of the material selected according to the targets of the education course;
- the correct choice of the infotech (thought-out methods of delivering the materials, honing skills, feedback, demonstration and interaction etc.);
- the opportunity to control and monitor the process by teachers and students;
- the provided opportunity to choose the personalized route of studying according to the programme;
- the support of learners' autonomy and self-education;
- a correct combination of the learning materials and infotechs, so that they could be mutually complementary.

### **Multimedia course for the course of ESP taught to managers in aviation**

To create a course for the future specialists in aviation industry requires the answers to the following questions:

*What is the course devoted to?* It's vital the course covers practical issues of the international industry in the area of aviation and space research. Students have to learn the skills of conducting negotiations and discussions in their professional sphere and be confident speakers and interlocutors.

*What is the target of the course?* The help of shaping reading, listening, speaking and writing skills, keeping in mind, that the professional sphere of their future career is tightly connected with aviation and space.

*What information technologies are going to be used?* It is significant to be equipped with mobile technologies and apply VR and AR.

*What does the course contain?* There should be demonstrated the whole variety of means like articles, video clips, podcasts, elaborated activities and project tasks, everything needs to meet the requirement of practicality.

*What topics should be highlighted?* The themes should have an insight into the operation of airports and airlines. Students familiarize themselves with the organisation structure, finance, maintenance support. Their analysis of the international aviation market and the environment for marketing is crucial. And aviation history and its development should be a hot topic for students as well.

*What are the sources?* Students are taught to work with authentic articles and media sources, this way they learn critical thinking and correct evaluation of the information they encounter.

Based on the above mentioned information it is critical to say that the creation of the multimedia course will demand non-trivial collaborative approaches from the teams of teachers and developers.

We offer to use video with interactive elements. The learning process looks like watching a movie and answering questions after the significant parts of it, as we'll call "breakpoints". This "breakpoints" should be presented by a teacher.

What a teacher has to do in this approach:

- Choose a video clip for a student's work.
- Mark "breakpoints" along the movie timeline.
- Choose the type of a task and tune it up for each "breakpoint".

What a student has to do:

1. Open the view with the video player.
2. Watch a video clip until the given "breakpoint".
3. Complete a task at that "breakpoint".

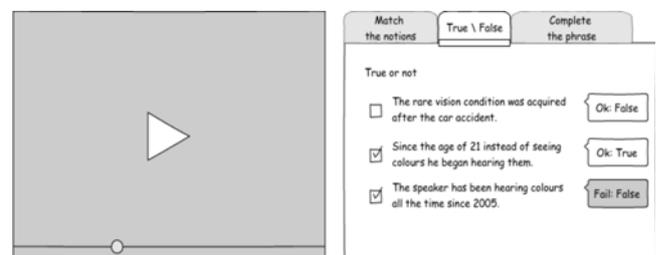


Fig. 1: The view with the video player and a task at the "breakpoint"

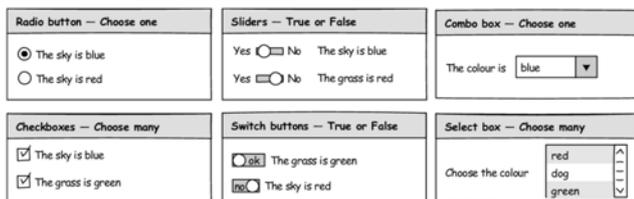
When the "breakpoint" occurs the system stops the video and shows the task. If a student successfully answers the questions of the task they can move on watching the movie. Otherwise there are several scenarios, which can be set by a teacher. For some tasks it'll be better to repeat a part of the video to pass it one more time, or to try a simplified task or a video

for another option. The main idea of such an activity is that a student can affect the future tasks through passing the current one.

Moreover, the approach can be used in two different modes. The first one is «learning». In this mode a student can check any answer or task just in progress. The second one is an exam, when a student can check all tasks only after answering all of them.

Our experience has shown that students get rapidly tired with monotonous work. So, we suggest using different types of tasks and different visual representations of each type:

- True-or-false choice, unique choice, multiple choice:
  - with «radio-buttons»;
  - with «check-boxes»;
  - with a «combo-box»;
  - with switch buttons or sliders;
  - with drag and drop;
  - as a select and multiple select box;
- Matching the notions:
  - with a select and multiple select box;
  - with drop-down lists;
  - with drag and drop — move, reorder, sort;
- Filling in the gaps, sentences completion, opening brackets:
  - as a direct text insert;
  - exact matching;
  - pattern matching;
  - matching one of the variants;
  - as a text insert with drop-down list of pre-defined options;
  - exact matching;
  - matching one of the variants;
  - as drop-down lists;
  - as drag and drop.



Pic. 2: The types of interactive elements

## Conclusion

While introducing a multimedia course we need to put students' motivation as a paramount condition, so that they could cultivate their interest in the English language. The practicality of such a course is obvious and will find a great support among students if the content and activities will be up to their standards. Technologies create a favorable environment to plunge into the sphere of learning the language and

make it entertaining and productive. Other options that this technology provides are student-centered lessons and their rising communicative competence.

## Application of a multimedia course while teaching ESP Glotkina A.A.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article aims to show the importance of implementing a new-generation multimedia courses to teach English as a foreign language and language for specific purposes. Due to advancing technologies the transformations are undergoing not only in the economy and science but in the psychological perception of the information. Modern students have special requirements that we need to meet and it is unlikely to do relying solely on the traditional teaching methods. This article demonstrates a possible variety of resources and the possibilities to work with them. Also the article contains the explanation of the shortcomings that current sources of practicing the language have. To fully engage students in a learning process it's significant to introduce innovative methods, such as a multimedia course with interactive elements. It goes without saying that today video is an indispensable component of studying the language, yet it is more considered as an entertainment part than an educational one. This concept needs to be changed, and the author of the article suggests a possible vision of an multimedia course that could fully engross students in the process of learning.

**Key words.** English language teaching, English for specific purposes, language acquiring, video, multimedia course, interaction, communicative approach, motivation.

## References

1. *Andresen and Brink*, Brent and Katja (2013). "Multimedia in Education Curriculum". United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: 140
2. *Benselin, J.C. And Ragsdell, G.* 2015. Information overload: the difference that age makes. *Journal of Librarianship and Information Science*, Online before Print, doi: 10.1177/0961000614566341
3. *Halvorsen (2009) Halvorsen, A.* (2009). Social networking sites and critical language learning. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (pp. 237–258). Hershey, PA: IGI Global.
4. *Healey, Deborah et al.* TESOL Teaching Standards Framework. Virginia: Teachers of English to Speakers of other language, Inc., 2008. Print.
5. *Jeremy Harmer.* The practice of English language teaching. 5th edition. 2015
6. *Jeremy Harmer.* Essential Teacher Knowledge core concepts in English language teaching. 2013
7. *Jim Scrivener.* Learning Teaching The essential guide to English language teaching. 3D edition. 2013
8. *Merita Ismaili, Lumturije Bajrami* Information Gap Activities to Enhance Speaking Skills of Elementary Level Students *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 232, 14 October 2016, Pages 612-616 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.084>
9. *Murugan, A., & Sai, G. T. B.* The wonders of technology in teaching and learning English. *Indonesian EFL Journal*, 3(1), 57-68. <https://doi.org/10.25134/iefj.v3i1.654> 2017
10. *Penny Ur.* A course in English language Teaching. 2016
11. *Wade C. Jacobsen and Renata Forste.* Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. May 2011, 14(5): 275-280. doi:10.1089/cyber.2010.0135.

# Анализ тенденций распространения массовых открытых онлайн курсов

**Гришмановская Ольга Николаевна,**  
аспирант, кафедра автоматике и компьютерных систем, БУ ВО ХМАО «Сургутский государственный университет»,

**Гришмановский Павел Валерьевич,**  
к.т.н., доцент, кафедра автоматике и компьютерных систем, БУ ВО ХМАО «Сургутский государственный университет»,  
grishmanovsky@yandex.ru

Стремительное развитие информационных, в том числе цифровых, технологий меняет существующие модели во всех сферах человеческой деятельности. Университет, как социальный институт, призванный реагировать на вызовы глобализации и цифровизации, внедряет информационные коммуникационные технологии с целью обеспечить соответствие предоставляемых образовательных услуг запросам современного общества. Возможные последствия инновационных изменений в российском образовании требуют оценки, в том числе, на основе анализа тенденции системы образования в мире.

**Ключевые слова:** образование, цифровизация образования, электронные образовательные ресурсы, онлайн-курсы, массовые открытые онлайн курсы.

Повсеместное распространение информационных технологий и проникновение их во все сферы человеческой деятельности существенно меняет сложившийся традиционный порядок и открывает новые перспективы. Стремительное развитие цифровых технологий формирует новое информационное общество, изменяя сознание людей и способы восприятия ими информации. Одно из явлений, способное существенно изменить современную систему образования – это массовые открытые онлайн курсы (МООК), которые представляют собой электронные образовательные ресурсы (ЭОР) с открытым доступом, разрабатываемые вузами с целью преподавания отдельных дисциплин, модулей и целых образовательных программ посредством доступа через сеть интернет с использованием различных технологических способов дистанционного предоставления образовательного контента, таких как видеолекции и онлайн-трансляции, дискуссионные форумы и т.д. наряду с уже традиционными текстовыми и графическими формами, а также проведением онлайн-оценки достижений обучающихся при освоении учебного курса. Таким образом, становится возможным дистанционное получение полноценного образования. Например, российская национальная платформа «Открытое образование» [1], зарегистрированная в 2015 г. предлагает более 300 онлайн-курсов от 15 ведущих вузов России и их количество, скорее всего, в ближайшее время будет только расти. Однако, это достаточно новое явление в российском образовании вызывает много споров в обществе и в академических кругах. С одной стороны, представляются очевидными преимущества МООК:

1. МООК дает возможность гораздо большему числу людей получить качественное современное образование вне зависимости от своего территориального расположения, раздвигает границы и «стирает» расстояние. Везде, где есть интернет, студенты могут проходить обучение.

2. Создание открытых онлайн-курсов – это хорошая возможность для университетов привлечь гораздо больший контингент студентов.

3. Посредством МООК легко обеспечивается непрерывное образование в тех сферах деятельности, в которых это особенно необходимо, в форме прохождения курсов повышения квалификации работающими специалистами без выезда к месту учебы.

С другой стороны, возникает вопрос: не приводит ли массовое использование МООК к ухудше-

нию качества образования и какие перемены в связи с этим ожидают систему образования в целом?

Отчасти, увидеть возможные тенденции поможет анализ исследований зарубежных коллег, связанных с тенденциями использования MOOK в образовании в тех странах, в которых распространение MOOK началось более чем на десятилетие раньше.

Так, в работе [2] отмечают, что несмотря на все достоинства MOOK, не утихают споры в академических кругах об их пользе или вреде. В частности, отмечается, что распространенность MOOK может привести к ухудшению качества образования, как среднего, так и высшего. Невозможно или затруднительно провести через Интернет лабораторные, клинические, полевые работы, практические эксперименты, требующие непосредственного участия в них студента для отработки практических навыков [3]. Несмотря на то, что онлайн-курсы и онлайн-обучение быстро набирают популярность в высшем образовании [4], MOOK не в состоянии полностью заменить систему высшего академического образования в том виде, в котором ее знают и признают в настоящее время в современном мире. Противники широкого распространения MOOK отмечают, что такая форма образования способствует нерегулярности академического труда и это может нести угрозу существованию заложенной классической системе обучения в вузах, что негативно отразится на высших учебных заведениях [5]. Также, вызывает и интерес, и тревогу влияние MOOK на экономические модели высшего образования [6]. Эти и другие этические последствия MOOK включая мошенничество, плагиат и нарушения исследовательской этики, связанные с растущими объемами информационных ресурсов, были изучены в работе [7].

Анализ опыта применения MOOK в мировом образовании можно провести в двух плоскостях, соответствующих непосредственным участникам образовательного процесса. С одной стороны, это заинтересованность вузов в разработке и распространении MOOK, а с другой – востребованность MOOK и мотивация к их освоению с точки зрения обучающихся.

Университет, как социальный институт, призванный реагировать на вызовы глобализации и цифровизации, внедряет многие формы информационных коммуникационных технологий (ИКТ) с целью обеспечить соответствие предоставляемых образовательных услуг ожиданиям потенциальных обучающихся. В результате были созданы новые виртуальные образовательные условия, которые обозначили важные преобразования, начиная от способа доступа к знаниям и заканчивая самой структурой образовательных учреждений. Влияние и тенденции ИКТ в высшем образовании анализируются уже более десятка лет [8]. Предположение, что университетское образование, основанное на использовании ИКТ, будет прочно закреплено как экспортный продукт в мире, высказанное еще в 2005 г., подтвердилось распространением MOOK

как феномена, изначально возникшего в североамериканских университетах. Фактически, считается, что технологические достижения в высшем образовании не были слишком заметны и не имели системного влияния до появления таких курсов, но стремительный рост их количества с 2012 г. стал предметом больших дискуссий в современной академической среде. Их особое влияние заключается в предложении безбарьерного образования для всех, кто имеет подключение к сети интернет, благодаря бесплатности и открытости, которые и являются аспектами, обеспечивающими массовость доступа [8].

MOOK, как правило, не являются частными предложениями университетов и преподаются посредством виртуальных образовательных платформ, таких как Coursera, Udacity, edX, MiriadaX, созданных с этой целью как консорциумы и предлагаемые некоммерческими организациями. Некоторые исследования считают, что участие университетов в феномене MOOK является результатом процесса конвергенции технологий и средств массовой информации и следствием массового высшего образования в контексте культурной гомогенизации, вызванной глобализацией. Другие считают, что MOOK – это не угроза для государственных университетов с небольшим бюджетом, как представлялось первоначально, а новая возможность, которая дает им преимущества с точки зрения охвата социальных групп, таких как маломобильные граждане, пенсионеры или сотрудники, которые хотят улучшить свои профессиональные качества [8].

Две характеристики отличают MOOK от уже хорошо зарекомендовавшей себя отрасли электронного обучения – это их массовость и открытость, главным образом, в смысле бесплатной основы их предоставления, а не в первоначальном смысле доступности образовательного ресурса. Тем не менее, эти базовые принципы открытости, повторного использования и рекомбинации существуют наряду с тем фактом, что MOOK изначально могут быть бесплатными, но поставщики могут требовать плату за дополнительные услуги, такие как аттестация, аккредитация или сертификация по итогам освоения курса. Этот факт является причиной критики, которая связывает бум MOOK со стремлением извлечения коммерческой выгоды [9].

Большая часть исследований MOOK фокусируется на аспектах, связанных с их спросом, а не на их предложении. В целом, считается само собой разумеющимся, что учебные заведения предлагают MOOK, главным образом, для расширения своего масштаба и институциональной видимости, для привлечения большего числа студентов и для создания и поддержания своего бренда. Эти причины были выявлены в исследованиях в Северной Америке. Согласно данным Европейской ассоциации университетов, MOOK представляют собой одно из направлений деятельности с наибольшим потенциалом роста в европейских университетах. Конференция президентов испанских университе-

тов, в свою очередь, указывает, что причинами, по которым университеты предлагают МООК, являются, во-первых, инновации в обучении и, во-вторых, наглядность и наличие университетского преподавания в интернет. Исследование [8], ориентированное на четыре наиболее популярные образовательные платформы, интересно тем, что авторы выдвигают и проверяют пять основополагающих гипотез, связанных с престижем, типом (государственным или частным), возрастом, размером и географическим расположением университета с тем, чтобы в результате анализа определить, имеет ли какая-либо из этих характеристик университетов определяющее влияние на предложение МООК или это является общей тенденцией.

Авторы данного исследования сформулировали 5 следующих гипотез, связывающих характеристики университета и его предложение МООК:

1. Существует значительная положительная связь между престижем университета и его предложением МООК.

2. Частные университеты предлагают больше МООК, чем государственные университеты.

3. Существует отрицательная зависимость между возрастом университета и его предложением МООК.

4. Существует положительная связь между размером университета и его предложением МООК.

5. Университеты США предлагают больше МООК, чем университеты из остального мира.

В рамках современной динамики интернационализации высшего образования одной из наиболее важных общих задач среди университетов является повышение их репутации и престижа, придавая ключевое значение позиции в рейтинге. На самом деле, в конкурентной среде репутация и престиж учреждения являются одними из факторов, определяющих, среди прочего, выбор университетом программы получения степени студентами. Было даже подтверждено, что престиж не обязательно обусловлен исключительно исследовательской деятельностью. В любом случае, престиж рассматривается как стратегический фактор университетов, что часто подчеркивается платформами МООК, которые заявляют, что их предложение исходит от самых престижных университетов мира. С другой стороны, укрепление собственного престижа является одной из целей, к которой также стремятся и участники МООК. Таким образом, можно предполагать, что университеты с наибольшим престижем предлагают наибольшее количество МООК, что является четким признаком их приверженности инновациям в сфере образования.

Вторая гипотеза основывается на том, что МООК – это явление, в котором участвуют как государственные, так и частные университеты, но большое количество публикаций свидетельствует, что предложение МООК связано в первую очередь с интересами частных инвесторов [6,10], хотя в Испании именно государственные университеты

получают больше предложений, реализуя их на одной из наиболее часто используемых платформ «MiriadaX», которая является продуктом частных альянсов.

Также, авторы [8] ссылаются на ряд других исследований различных стратегий высшего образования, которые обнаружили, что существенная отрицательная связь между возрастом университета и использованием ИКТ. Старейшие университеты создавали свои ноу-хау на протяжении многих лет и стремятся защищать свой корпоративный имидж в большей степени, чем более молодые институты, и не спешат внедрять модели, находящиеся на ранних стадиях развития, в том числе МООК.

Аналогично, ссылаясь на публикации результатов других исследований, выдвигается четвертая гипотеза о том, что вероятность предложения МООК зависит от размера учреждения, измеряемого числом студентов или преподавателей. Более крупные университеты, в которых обучается 15 000 студентов и более, имеют достаточно ресурсов и, следовательно, большую способность разрабатывать МООК, особенно по редким и уникальным курсам, тогда как университеты небольшого размера предпочитают отказываться от инноваций такого типа.

И, наконец, пятая гипотеза предполагает наличие связи между географическим положением университета и предложением МООК в силу региональных особенностей спроса и предложения образовательных услуг и глубины проникновения интернета. Приводятся данные о том, что первый МООК был запущен в Канаде в 2008 году, но, в то же время, множество публикаций указывают на преобладание этого явления в США, а также наблюдается тенденция роста присоединения к МООК в других регионах, в том числе в Европе.

Несмотря на то, что многие университеты развивают онлайн-обучение с использованием своих собственных виртуальных платформ электронного обучения или существующих систем управления обучением (LMS), такие как Blackboard или Moodle, в данном исследовании [8] рассматриваются только те, которые предлагают МООК через одну из четырех первых внешних глобальных платформ: Udacity, Coursera, edX и MiriadaX. Выборка включает 151 университет из 29 стран, сгруппированных по четырем укрупненным регионам с общим количеством предложений 904 (табл. 1), при этом из рассмотрения исключены МООК, предлагаемые поставщиками, не являющимися университетами.

Можно также отметить тот факт, что российская национальная платформа «Открытое образование» [1] построена на основе проекта «Open edX» – открытой версии платформы edX [11], однако, в данную категорию подобные проекты не входят. В описываемом исследовании рассматривались российские вузы, разместившие свои курсы именно на портале <https://www.edx.org>.

Для оценки престижа университета использованы два рейтинга, которые признаны в мире, но имеют существенные методологические различия:

Шанхайский, в котором отдается приоритет исследовательской деятельности, и Webometrics, который классифицирует университеты в соответствии с их популярностью в интернете. Тип университета определяется как одно из двух значений: государственный или частный. Возраст университета измеряется в годах с момента его основания, а размер университета представлен двумя величинами: количеством преподавателей и количеством студентов – для анализа использован натуральный логарифм этих величин. Географическое положение задано как принадлежность одному из укрупненных регионов: Северная Америка, Центральная и Южная Америка, Европа, Азия и Океания. Кроме того, в соответствии с [6], использованы два контрольных параметра: валовый внутренний продукт (ВВП) на душу населения и уровень проникновения интернет. В результате, для анализа взаимосвязи предложения МООК в соответствии с описанными критериями использованы две интегральные оценки, в одну из которых включена оценка престижности университета по версии Шанхайского рейтинга, в другую – Webometrics.

Таблица 1  
Общая характеристика выборки

Регион	Северная Америка	Центральная и Южная Америка	Европа	Азия и Океания		
Страны	Канада, США	Аргентина, Колумбия, Мексика, Перу, Пуэрто-Рико, Доминиканская Республика	Германия, Бельгия, Дания, Испания, Франция, Голландия, Великобритания, Италия, Россия, Швеция, Швейцария	Австралия, Китай, Южная Корея, Гонконг, Индия, Израиль, Япония, Сингапур, Тайвань, Турция	Всего	
Coursera	вузов	42	2	25	14	83
	МООК	345	12	97	55	509
edX	вузов	2	1	10	9	22
	МООК	16	0	8	10	34
Udacity	вузов	146	0	31	46	223
	МООК	2	0	6	6	14
Miriada X	вузов	2	0	0	0	2
	МООК	21	0	0	0	21
Всего	вузов	1	0	0	0	1
	МООК	0	10	22	0	32
	вузов	0	16	135	0	151
	МООК	0	5	1	0	6
	вузов	60	12	55	24	151
	МООК	512	28	263	101	904
	стран	2	6	11	10	29

Анализ собранной статистики показал интересные результаты, представленные в табл. 2 (для ряда параметров в строках «абс.» приведены исходные количественные значения, а в строках «лог.» – значения их натурального логарифма, использованное для анализа). Первым важным аспектом является высокий уровень дисперсии количества МООК, что связано с наличием большого количества университетов, предлагающих несколько курсов. Минимальное значение 1 соответствует 30 университетам (20%), которые имели только один МООК, в то время как высокое пред-

ложение МООК принадлежит небольшому числу университетов и только одному университету (0,7%) принадлежит максимальное значение 32 курса. Среди университетов с минимальным предложением 70% являются государственными, а в другом разрезе 47% – европейскими и 20% – североамериканскими, оставшаяся треть – это университеты Центральной и Южной Америки, Азии и Океании. Университет с максимальным предложением является частным и североамериканским. В 25-м процентиле находится 47 университетов (31%) с двумя МООК, а в 50-м процентиле – 90 университетов (60%) с четырьмя МООК, что демонстрирует важное расстояние между университетами с наименьшим и наибольшим предложением. Таким образом, преобладающее число университетов (137 – 91%) предлагают в совокупности около половины всех МООК, а остальные 14 университетов (9%) – оставшуюся половину всего количества МООК. Очевидно, что лишь небольшое количество университетов делают стратегическую ставку на этот тип инновации.

Таблица 2  
Взаимосвязь количества МООК с параметрами возраста и контингента

Параметр	Значение						
	среднее	дисперсия	минимальное	процентиль			максимальное
				25	50	75	
Количество МООК	5,99	6,33	1	2	4	7	32
Возраст университета	абс.	156,6	142,9	11	53	129	181
	лог.	4,67	0,92	2,40	3,97	4,86	5,20
Число преподавателей	абс.	3 123,8	4 346,4	108	1 000	2 3 888	37 610
	лог.	7,57	1,01	4,68	6,91	7,73	8,27
Число студентов	абс.	30 406,5	49 833,4	166	10 264	21 260	34 459 550
	лог.	9,78	1,07	5,11	9,24	9,96	10,43

Средний возраст университетов составляет 156 лет, из них 81% имеют возраст менее 200 лет и только 10% – более 300 лет, при этом два европейских (в частности, испанских) университета имеют минимальное и максимальное значения. Из 60 североамериканских учреждений 57% ниже среднего, самый молодой – 49 лет, а самый старший – 378 лет.

Что касается размера, минимальные значения количества преподавателей и студентов (108 и 166 соответственно) принадлежит одному и тому же частному североамериканскому университету, в то время как максимальное число преподавателей (37 610) соответствует государственному центральноамериканскому университету, а максимальное число студентов (459 550) – государственному североамериканскому университету. Из этих данных также следует, что среднее отношение количества преподавателей к количеству студентов составляет величину около 1:10 и эта величина еще несколько меньше для крупных вузов, в то время как для упомянутого небольшого частного университета она приближается к 1:1,5.

В табл. 3 показано распределение рассматриваемых университетов и предлагаемых ими МООК по категориям в соответствии с параметрами исследования.

Таблица 3

Ранжирование университетов по параметрам исследования

Параметр	Значения	Количество университетов		Количество MOOK	
		абс.	%	абс.	%
Шанхайский рейтинг	Нет в рейтинге	51	33,8	204	22,6
	Есть в рейтинге	100	66,2	700	77,4
	Всего	151	100,0	904	100,0
Рейтинг Webometrics	(> 1001)	28	18,6	76	8,4
	(501-1000)	15	9,9	78	8,6
	(101-500)	45	29,8	203	22,5
	(1-100)	63	41,7	547	60,5
	Всего	151	100,0	904	100,0
Тип	Публичный (государственный)	105	69,5	566	62,6
	Частный	46	30,5	338	37,4
	Всего	151	100,0	904	100,0
Регион	Северная Америка	60	39,8	512	56,6
	Центральная и Южная Америка	12	7,9	28	3,1
	Европа	55	36,4	263	29,1
	Азия и Океания	24	15,9	101	11,2
	Всего	151	100,0	904	100,0
Контрольные значения					
ВВП	< \$50,000	64	42,4	291	32,2
	> \$50,000	87	57,6	613	67,8
	Всего	151	100,0	904	100,0
Интернет	< 70%	24	15,9	91	10,1
	> 70%	127	84,1	813	89,9
	Всего	151	100,0	904	100,0

С точки зрения престижа, 66,2% университетов в данной выборке находятся в рейтинге Шанхая, и они обеспечивают большую часть предложения MOOK (77,4%); аналогично, 71,5% университетов попадают в первые 500 позиций в рейтинге Webometrics и их доля составляет 83% курсов. Следует отметить, что данные множества пересекаются, так как есть значительное количество вузов, присутствующих одновременно в обоих рейтингах.

Большинство университетов (69,5%) являются государственными и предоставляют 62,6% предложений, однако из них у 71% есть предложения, которые ниже среднего, то есть они предлагают менее шести курсов.

Что касается географического фактора, то 39,8% университетов находятся в Северной Америке, и на их долю приходится 56,6% предложений; 36,4% находятся в Европе и предлагают 29% курсов; 15,9% принадлежат регионам Азии и Океании с 11% MOOK; а регион Центральной и Южной Америки обеспечивает 7,9% университетов и 3% предложения. Таким образом, гипотеза о связи географического расположения и количества предлагаемых MOOK подтверждается: лидером является Северная Америка, затем следуют университеты Европы. Кроме того, 57% проанализированных университетов предлагают 68% всех MOOK и принадлежат странам, чей ВВП на душу населения превышает 50 000 долларов США, в то время как 85% университетов, представляющих 90% предложения MOOK, являются из стран с проникновением интернета более 70% [8].

В таблицах 2 и 3 представлены лишь первичные результаты исследования. Проведенный авторами [8] статистический анализ собранных данных позволил им сделать еще ряд выводов:

1. Учитывая важность стратегического фактора «престиж» в этом исследовании, он оценивался по двум моделям: в одной использовано присутствие

университета в Шанхайском рейтинге, а в другой – категория университета в соответствии с рейтингом Webometrics. Престиж является существенно влияющей переменной при измерении рейтинга Webometrics, который основан, главным образом, на влиянии университетов в Интернете, другими словами, на их видимость, а не на влияние их научной деятельности, как в Шанхайском рейтинге. Интересно, что университеты, которые не обязательно завоевали свой престиж по большей части благодаря исследовательской работе, а скорее благодаря повышению своей видимости в Интернете, в итоге возглавляют предложение MOOK, хотя и не обязательно являются лидерами в онлайн-обучении. Это может свидетельствовать о тенденции университетов, которые не очень активно занимаются исследованиями, завоевать репутацию с помощью предложения MOOK, позиционируя себя как наиболее инновационный.

2. Данное исследование показывает, что частные университеты имеют более значительный вес в предложении MOOK, чем государственные, что также подтверждается исследованиями [6,10], основанными на Северной Америке. Представленная выборка состоит в основном из государственных университетов (70%), но именно частные университеты в наибольшей степени участвуют в предложении MOOK, в то время как в государственных учреждениях сильно сопротивление этому феномену не только из-за финансовых затрат, но и из-за большей подверженности внутренней государственной политики [6].

Несмотря на то, что в представленной выборке отсутствует прямая характеристика слушателей онлайн-курсов, отмечено также, что MOOK как инновационная практика, ставшая интересным продуктом, сочетающим технологическое развитие с новым бизнес-рынком, предоставляет более гибкий тип недорогого обучения. Поэтому большинство участников этих курсов – это молодые люди с высшим образованием и специалисты из развитых стран, которые преследуют свои профессиональные интересы, стремятся улучшить свой карьерный профиль или удовлетворить свои потребности в саморазвитии.

Ряд авторов [8,6] также отмечают, что число европейских университетов, предлагающих MOOK, увеличивается, тогда как в США в 2014 г. наметилась тенденция к их уменьшению. Таким образом, европейские университеты более привержены идее MOOK, которая становится основной тенденцией в Европе, чем их американские коллеги, которые были в авангарде этого движения с момента его зарождения. Учитывая, что MOOK в России получили широкое распространение еще позже, чем в Европе, можно прогнозировать их развитие по тому же сценарию.

Следующим этапом исследования авторы данной работы видят оценку возможных вариантов развития отечественного образования исходя из тенденций применения MOOK и анализа зарубежного опыта. Будущие исследования могут включать новые факторы и анализ их влияния с течением

нием времени чтобы понять, как университеты реагируют на инновационные потребности онлайн-обучения и возможна ли реализация ими различных стратегий.

## Литература

1. Открытое образование [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://openedu.ru/partners/apply>

2. Ebben, M., & Murphy, J. S. (2014). Unpacking MOOK scholarly discourse: A review of nascent MOOK scholarship. *Learning, Media, and Technology*, 39(3), 328-345

3. Cooper, S., & Sahami, M. (2013). Reflections on Stanford's MOOKs. *Communications of the ACM*, 56(2), 28-30.

4. Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluze Lacleta, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2015). Methodological approach and technological framework to break the current limitations of MOOK model. *Journal of Universal Computer Science*, 21(5), 712-734.

5. Kolowich, S. (2013). Why professors at San Jose State University won't use a Harvard professor's MOOK. *The Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/article/Why-Professors-at-San-Jose/138941/> (Accessed 18 May 2015).

6. Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). Resource requirements and costs of developing and delivering MOOKs. *Int. Rev. Res. Open Dist. Learn.*, 15(5), 113-133.

7. Marshall, S. (2014). Exploring the ethical implications of MOOKs. *Distance Education*, 35(2), 250-262.

8. Massive open online courses in higher education: A data analysis of the MOOK supply Julieth E. Ospina-Delgado, Ana Zorio-Grima, María A. García-Benau [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.798>

9. Daniel, J., Vázquez, E., & Gisbert, M. (2015). El futuro de los MOOK: ¿Aprendizaje adaptativo o modelo de negocio?. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12, 64-74. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>

10. Allen, E., & Seaman, J. (2015). *Grade Level: Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group; Pearson; Sloan-C. Disponible online en: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf>

11. edX | Free Online Courses by Harvard, MIT, & more [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.edx.org/>

## Trend analysis of massive open online course distribution

Grishmanovskaya O.N., Grishmanovsky P.V.

Surgut State University

The rapid development of information, including digital, technology is changing the existing model in all spheres of human activity. University as a social institution designed to respond to the challenges of globalization and digitalization, introducing information and communication technologies in order to ensure compliance of educational services the needs of modern society. Possible consequences of innovative changes in the Russian education system need to be assessed, inter alia, on the basis of the analysis of trends in the education system in the world.

**Keywords:** education, digitalization of education, e-learning resources, online-courses, massive open online courses

## References

1. Open Education [Electronic resource] - Access mode: <https://openedu.ru/partners/apply>
2. Ebben, M., & Murphy, J.S. (2014). Unpacking MOOK scholarly discourse: A review of nascent MOOK scholarship. *Learning, Media, and Technology*, 39 (3), 328-345
3. Cooper, S., & Sahami, M. (2013). Reflections on Stanford's MOOKs. *Communications of the ACM*, 56 (2), 28-30.
4. Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluze Lacleta, M.L., & García-Peñalvo, F.J. (2015). Methodological approach to the current limitations of the MOOK model. *Journal of Universal Computer Science*, 21 (5), 712-734.
5. Kolowich, S. (2013). Why professors at MOOK. *The Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/article/Why-Professors-at-San-Jose/138941/> (Accessed 18 May 2015).
6. Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). Resource requirements and costs of developing and delivering MOOCs. *Int. Rev. Res. Open Dist. Learn.*, 15 (5), 113-133.
7. Marshall, S. (2014). Exploring the ethical implications of MOOKs. *Distance Education*, 35 (2), 250-262.
8. Massive open online courses in higher education: A data analysis of the MOOC supply Julieth E. Ospina-Delgado, Ana Zorio-Grima, María A. García-Benau [Electronic resource] - Access mode: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.798>
9. Daniel, J., Vázquez, E., & Gisbert, M. (2015). El futuro de los MOOK: ¿Aprendizaje adaptativo o modelo de negocio ?. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12, 64-74. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>
10. Allen, E., & Seaman, J. (2015). *Grade Level: Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group; Pearson; Sloan-C. Disponible online en: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf>
11. edX | Free Online Courses by Harvard, MIT, & more [Electronic resource] - Access mode: <https://www.edx.org/>

# Использование компьютерных технологий в деятельности преподавателя

**Карасева Эльмира Миндыхатовна**

кандидат педагогических наук, кафедра социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,  
elmira\_\_\_7@mail.ru

Статья посвящена роли компьютерных технологий в деятельности преподавателя. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в настоящий момент являются неотъемлемой частью современного образования. Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности. Это особенно актуально в условиях введения ФГОС и реализации Стратегии развития информационного общества. Одним из важных условий обновления является использование новых информационных технологий. На сегодняшний день преподавателю доступен довольно обширный выбор ИКТ в своей практике. Это компьютер, использование сети интернет, телевизор, видео, DVD, различного рода мультимедиа и аудио-визуальное оборудование. Преподаватели стали для обучающихся проводниками в мир новых технологий.

В данной статье рассматриваются вопросы использования ИКТ в учебном процессе. Согласно новым требованиям ФГОС, внедрение инновационных технологий призвано, прежде всего, улучшить качество обучения, повысить мотивацию детей к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний. Одним из инновационных направлений являются компьютерные и мультимедийные технологии. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании становится все более актуальным, так как позволяет средствами мультимедиа развить логическое мышление обучающихся, усилить творческую составляющую учебного процесса.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии; электронное обучение; онлайн курсы; информационная культура; информатизация образования; информационная образовательная среда.

На современном этапе развития культурного общества необходим процесс информатизации. Информатизация общества - это массовый общественный процесс, характерной чертой которого считается то, что доминирующим фактором в области социального производства является процесс сбора, накопления, обработки, хранения, передачи и использования информации, осуществляемый на основе современных вычислительных средств, а также на основе обмена разнообразными средствами. Стремительное развитие компьютерных технологий и расширение ее функциональных возможностей дают возможность свободно применять компьютеры на всех периодах образовательного процесса: во время лекций, практических и лабораторных занятий, в самообучении, а также для контроля и самоконтроля степени овладения учебным материалом. Электронное образование и традиционный вид обучения развиваются сообща уже давно.

Современному преподавателю необходимо реализовывать обучение и воспитание учащихся, учитывая основные этапы развития информационного образовательного пространства на основе цифровизации, использовать приемы, методы и средства обучения, мотивирующие обучающихся к самостоятельному обучению с использованием ИКТ.

При формировании знаний и умений обучающихся стандартный, как правило, вербальный способ обучения, является малоэффективным. Современное общество призывает каждого члена адаптироваться к стабильно модифицирующимся условиям производства, ориентироваться в нарастающем потоке информации.

При применении современных информационных технологий в образовательном процессе изменяется культура учебного заведения и усиливается роль преподавателя в учебном процессе. В связи с активным развитием самостоятельной работы обучающихся по приобретению знаний роль педагога меняется, педагог становится больше консультантом. В связи с развитием информационного общества преподаватель уже не может быть моноспециалистом, возрастают требования к профессиональной подготовке преподавателя в области основных и смежных учебных дисциплин. Значительно возрастают требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя. Внедрение информационных технологий в педагогической деятельности при наличии современных технических средств обучения возможно отметить внедрение программных средств обучения. При помощи программных средств можно:

- выводить учебную информацию в разнообразной форме;
- стимулировать процессы усвоения знаний, приобретения умений и навыков практической деятельности;
- результативно реализовывать проверку итогов обучения, использовать имеющиеся тренажеры;

- осуществлять повторение изученного материала;
- активизировать познавательную деятельность обучающихся;
- формировать и развивать определенные виды мышления.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности формирует и методические цели, реализующиеся с использованием программных средств: индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения; осуществлять контроль с диагностикой погрешностей; осуществлять самоконтроль и самооценку; организовать тренировку с помощью компьютерных тренажеров при усвоении учебного материала и самоподготовки учащихся; визуализировать учебную информацию с помощью компьютера; обеспечить доступ к сети Интернет; формировать информационные компетенции обучающихся; усилить мотивацию обучения [22].

Очень важным с позиции формирования информационной компетенции становится дистанционное обучение, которое основано прежде всего на применении компьютерных телекоммуникаций.

Дистанционное обучение - обучение, которое осуществляется с применением информационно-коммуникационных технологий и телекоммуникационных средств при опосредствованном (на расстоянии) или не полностью опосредствованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [2].

Основой дистанционных образовательных технологий считается проведение дистанционных занятий в режиме «online», «offline». В режиме «online» учебные занятия предусматривают процесс взаимодействия в режиме реального времени, обмен сообщениями по сети Интернет, переговоры посредством телефонного аппарата.

В режиме «offline» учебные занятия предусматривают процесс взаимодействия, когда общение преподавателя и обучающегося возможно в любой момент времени (электронная почта, работа обучающегося по заданию преподавателя с последующей сдачей рубежного и/или итогового контроля). В соответствии с РУП (рабочим учебным планом), академическим календарем и рабочими программами дисциплин осуществляется текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация.

Обучение с применением дистанционных образовательных технологий предоставляет студенту следующие возможности и преимущества:

- получение первого (после колледжа) или второго (третьего) высшего образования, профессиональная переподготовка, повышение квалификации;
- индивидуальный учебный план, самостоятельное планирование траектории обучения, сокращение сроков обучения;
- обучение без отрыва от основной деятельности;
- экономия времени и финансов [3].

Дистанционные формы занятий применяются как для студентов, так и для преподавателей. На сегодняшний день становятся очень популярными курсы повышения квалификации и переподготовка посредством дистанционного обучения. Большую популярность среди учителей средних школ, преподавателей вузов и руководителей различных звеньев приобрели различные видеоконференции,

вебинары, конкурсы, олимпиады, которые можно пройти дистанционно посредством сети интернет.

Современный преподаватель должен владеть навыками работы на компьютере, уметь ориентироваться в многообразной совокупности различных сайтов, дающих возможность повысить как профессиональную квалификацию так и позволяющих осуществить личностный рост.

## Литература

1. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. - М.: Школа-Пресс, 2007. - 206 с.
2. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном обучении: Специальный учебный курс / пер. с англ. Майкл Г. Мур, У.Макинтош, Л.Блэк и др. М.: Издат.дом «Обучение-Сервис», 2006.
3. <http://kazatu.kz/ru/education/distance-learning/>
4. Мидова В.О. Акмеологическая продуктивность авторских систем деятельности преподавателей в оценке студентов: автореф. дисс. ... канд. психологических наук / Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2004
5. Shkurkin D.V., Shevchenko E.V., Egorova E.A., Kobersy I.S., Midova V.O. The evolution of characteristics of gender stereotypes in modern advertising as a reflection of consumer demand // *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*. 2017. Т. 25. № July. С. 179-194.
6. Егоров В. Проблемы подготовки кадров для государственной службы // *Проблемы теории и практики управления*. 2002. № 3. С. 34.

## Digitalization in advanced training system of university teaching staff

Karaseva E.M.

Chelyabinsk State University

The article is devoted to the role of computer technology in the teaching activity. Information and communication technologies (ICT) are an integral part of modern education. Informatization of the education system makes new demands of the teacher and his/ her professional competence. This is especially relevant in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard and the implementation of an information society development strategy. One of the important conditions for updating is the use of new information technologies. Quite a wide choice of ICT is available for teachers in their practice. They are the following: a computer, the use of the Internet, TV, video, DVD, various kinds of multimedia and audio-visual equipment. Teachers have become guides to the world of new technologies from the position of learners. The use of ICT in the educational process is discussed in the article. According to the new requirements of the Federal State Educational Standard, the introduction of innovative technologies is intended to improve the quality of education, to increase the motivation of children to acquire new knowledge, and accelerate the process of learning. One of the innovative areas is computer and multimedia technologies. The use of information and communication technologies in education is becoming increasingly important, as it allows to develop the logical thinking of students, to strengthen the creative component of the educational process with the help of multimedia tools.

**Keywords:** information and communication technologies; eLearning; on-line courses; information culture; informatization of education; information learning environment.

## References

1. Robert I. V. Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for use. - M.: School-Press, 2007. - 206 p.
2. Information and communication technologies in distance learning: Special training course / per. from English Michael G. Moore, U. Macintosh, L. Black, and others. Moscow: Teaching-Service Publishing House, 2006.
3. <http://kazatu.kz/ru/education/distance-learning/>

# Технология формирования познавательной самостоятельности в условиях дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе

**Павлюк Екатерина Сергеевна**

преподаватель иностранного языка (английского), кафедра иностранных языков, Государственный Университет Управления, 9653316273@mail.ru

В статье рассматривается поэтапный технологический процесс формирования «познавательной самостоятельности» у студентов вузов нелингвистического профиля подготовки в рамках дисциплины «Иностранный язык» с учётом предметной и мета-предметной специфики, а также современных требований как со стороны ФГОС ВО, так и «социального заказа», существующего на современном этапе развития российской действительности.

**Ключевые слова:** познавательная самостоятельность, познавательный интерес, познавательная активность, познавательный поиск, познавательная деятельность, познание действительности.

**Введение.** Приобретение знаний на этапе получения двухступенчатого высшего образования (бакалавриат / магистратура) сегодня существенно отличается от советского и постсоветского формата, главным образом, основанного на пятилетнем процессе их наращивания. Перечень обязательных учебных дисциплин определяется и строго регламентируется нормами ФГОС ВО, которые должны оказывать ключевое воздействие на учебный процесс как в языковом, так и неязыковом вузе, в случае осуществления видового деления вузов на территории Российской Федерации по количеству академических часов, выделяемых на изучение обязательной учебной дисциплины «Иностранный язык».

Неязыковой вуз или как его принято называть – вуз нелингвистического профиля представляет собой одну из разновидностей высших образовательных учреждений, где современный студент может получить одинаково полноценное знание по дисциплине «Иностранный язык», несмотря на значительно меньшее количество часов, выделенных на изучение иностранного языка, часть которых запланирована на самостоятельную работу учащегося. Самостоятельная работа студента (СРС) – это «система, характеризующаяся целостностью структур, образованных единством и взаимосвязью содержательно-деятельностного, организационно-технологического, рефлексивно-оценочного компонентов в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов по освоению учебной дисциплины» [2, с.10].

Эффективная организация и реализация СРС в неязыковом вузе во многом зависит от преподавателя, который в свою очередь «должен занимать позицию модератора и посредника», как отмечает доктор М. Лёшманн (ИИК, Berlin) [16, с.84]. Исходя из определения СРС, его деятельность должна быть направлена на грамотную организацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся в рамках дисциплины «Иностранный язык», которая должна способствовать формированию и развитию «познавательной самостоятельности» (ПС) каждого студента. Специфика, заложенная в самом формате образования в неязыковом вузе, требует особой технологии формирования ПС в условиях дисциплины «Иностранный язык».

**Цель статьи:** обозначить и аргументировать технологию формирования «познавательной самостоятельности», которая должна быть направлена у учащихся неязыковых вузов на освоение базовых иноязычных компетенций в процессе их самостоятельной работы с иностранным языком (английским).

В исследовании применялся комплекс взаимодополняющих методов на основе принципов общенаучной методологии: теоретических – методов анализа, синтеза, обобщения работ, соответствующих заявленной теме.

**Изложение основного материала исследования.** В ходе предшествующих исследований было дано весьма точное и ёмкое определение понятия «познавательная самостоятельность». Основываясь на определении Е.А. Шамонина [15, с. 265], «ПС» представляет собой «интегративное качество личности, позволяющее успешно организовать свою познавательную деятельность независимо от внешнего влияния, находить свой подход к решению познавательных задач с целью дальнейшего самосовершенствования и преобразования действительности» [15, с. 265]. Данное определение «ПС» отражает специфику самостоятельного процесса изучения – «познания» иностранного языка вне зависимости от его разновидностей: европейская, восточная группы языков. При этом необходимо отметить, что сам процесс самостоятельного познания будет выглядеть иначе, если осуществлять сравнение между познавательными процессами, происходящими в рамках дисциплины «Иностранный язык» и другими обязательными учебными дисциплинами в вузах нелингвистического профиля. Первично это связано с особенностями самого предмета изучения. Иностранный язык – это «язык, народ-носитель, которого проживает за пределами данного государственного образования» и этот «иностранный язык не является родным для абсолютного большинства проживающих в данном государственном образовании людей» [13]. Исходя из определения, получается, что любой аспект напрямую или косвенно способствующий процессу освоения иностранного языка представляет определённую сложность, требует дополнительного участия со стороны педагога-носителя «иноязычной языковой нормы» («исторически обусловленная совокупность общеупотребительных языковых средств в» неродном «языке, а также правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее пригодными в конкретный исторический период» [11, с. 326]). От учащихся этот процесс требует интенсивной дополнительной работы во внеаудиторные часы, запланированные по учебному плану неязыкового вуза.

Помимо специфики дисциплины, на стадии углубления знания в области иностранного языка (и совершенствования процесса познания студента), существенное воздействие оказывает возрастной фактор учащихся, которые начали изучать иностранный язык (как правило, английский) в школе, а значит, уже приобрели базовые навыки и

умения, сформировав на их основе базовые иноязычные компетенции. На этапе высшего образования в неязыковом вузе в спектр их задач попадает расширение знаний, которые помогут формировать новые компетенции для овладения академическим уровнем владения иностранным языком.

В основу российских ФГОС ВО (в том числе по иностранному языку) положен компетентный подход. «Компетенцией» в рамках высшего образования, по мнению И.А. Зимней, является «способность применения знаний, умений, навыков, и личностных умений для успешной деятельности в определённой среде» [6, с. 16].

Дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе, являясь обязательной, должна способствовать формированию «иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции» (ИПКК). «Способность человека организовать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально ориентированного общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям)» [7, с. 45] – это то, что в случае всестороннего эффективного овладения учащимися неязыкового вуза подразумевается в рамках ИПКК.

Помимо параметров, заложенных в компетенции для возможности её собственной оценки степени освоенности, есть личные цели, формируемые самими учащимися в ходе освоения дисциплины. По мнению И.В. Родионовой и О.А. Титовой [1, с. 142], учащиеся высшей школы «стремятся организовать свое обучение так, чтобы в последствии реализовать определенные потребности, например, популяризировать свои исследования, продвинуться по карьерной лестнице, не упустить бизнес-возможности, или просто помочь своим детям с домашней работой, или быть успешными пользователями языка в ежедневном общении. Им, как правило, необходимо понимать насколько актуально именно для них обучение языку» [12, с. 93].

Дисциплина «Иностранный язык» входит в ядро обязательных дисциплин в неязыковом вузе и организуя тесные междисциплинарные связи, как с гуманитарными, так и естественнонаучными предметами, обеспечивая введение в специальность. Это является подтверждением того, что иностранный язык способствует процессу осуществления целевого познания средствами самого языка.

Учёные-лингвисты: С.И. Некрасов и Н.А. Некрасова утверждают, что «процесс целевого познания» – это «вся совокупность познавательных операций субъекта: наблюдение, восприятие, анализ, эксперимент, осмысление, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование, экстраполяция, объяснение» [10, с.5].

Все обозначенные операции являются существенно-значимыми для учащегося, в случае углублённого, целенаправленного изучения иностранного языка, особенно в части самостоятельного познания предмета.

Учитывая общие ключевые особенности процесса работы с любым иностранным языком, а также особенностями его изучения внеязыковым

вузе, где большая часть познания и практики иностранного языка является внеаудиторной, необходимо сформировать поэтапный процесс освоения иностранного языка (английского), основанный на поэтапном формировании познавательной самостоятельности у учащегося неязыкового вуза.

Технологическая организация формирования ПС у студента требует первичного понимания того, что подразумевает собой понятие «технология». Технология (от др.- греч. – искусство, мастерство, умение; «слово», «мысль», «смысл», «понятие») – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата [17]; в широком смысле – применение научного знания для решения практических задач [17]. Технология включает в себя способы работы, её режим, последовательность действий [17].

В случае технологии формирования ПС необходимо обратиться к существенным признакам ПС, которые допустимо считать этапами, направленными на её формирование, а именно:

- 1) познавательный интерес,
- 2) познавательная активность,
- 3) познавательный поиск,
- 4) познавательная деятельность.

Именно, данные компоненты создают определённую последовательность действий учащегося, направленных на создание технологии формирования ПС.

Познавательный интерес как «мощный побудитель активности» должен выявить у учащегося, изучающего английский язык в неязыковом вузе, готовность и стремление к осуществлению дальнейшего процесса познания, основанном на изначально бессознательной мотивации, которая в дальнейшем должна помочь сформировать осознанную мотивацию (мотив – одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, разрабатывавшейся ведущими советскими психологами А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном. Наиболее простое определение мотива в рамках этой теории: «Мотив – это опредмеченная потребность» [8, с. 34]).

Данное утверждение, возможно, подтвердить мнением И. А. Гуриной, которая считает, что «познавательный интерес» (ПИ) – «это мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится привлекательной и продуктивной» [3, с. 53].

В условиях неязыкового вуза в качестве первичного мотиватора необходимо выступать преподавателю иностранного языка, который при правильной организации образовательного процесса на занятии и помимо стандартных заданий для внеаудиторной работы по дисциплине «Иностранный язык», с учётом индивидуального подхода в языковой группе должен стимулировать процесс «наращивания» познавательного интереса каждого учащегося. Сам учащийся в часы, отведённые на индивидуальную работу с иностранным языком должен проявлять интерес к выбранному иностранному языку через чтение «по собственному

желанию» аутентичного материала, представленного первично на английском языке, осуществляя погружение в культуру страны изучаемого языка, а значит, совершая все более осознанные действия, направленные на формирование личного познавательного интереса, который достаточно быстро приведёт к этапу «познавательной активности» (ПА).

На этапе «познавательной активности», учащийся начнёт совершать первые фактические действия в рамках иноязычного языкового поля; начнёт обдуманно формулировать языковое стремление и желание в части изучения иностранного языка. Более точно познавательную активность следует обозначить как «педагогическое явление - это двусторонний, взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося; с другой стороны – результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося» [4, с.16].

Педагог, который смог помочь учащимся преодолеть первичный «языковой барьер» («незнание или слабое знание языка коллектива, препятствующее индивидууму реализовывать свои интенции, вступать в контакт с членами языкового коллектива» [5, с. 481]), и смог зародить в них интерес к целенаправленному изучению языка, должен всячески стимулировать его на данном этапе к познавательной языковой активности и отслеживать её уровень (подъем – спад).

Этап «познавательной активности» приводит к организации целенаправленного «познавательного поиска» (ПП). Е.А. Шамонин в своих работах называет это «поиском путей решения» [15, с.264], «нахождения своего подхода к решению познавательных задач» [15, с. 264].

На данном «деятельностном» этапе преподаватель иностранного языка необходимо обучить языковую группу специальным эффективным методикам быстрого поиска и отбора необходимой информации, представленной на иностранном языке. В случае неэффективного овладения учащимися данными методиками и точечными методами успешного освоения этапов в рамках технологии формирования их личной познавательной самостоятельности будет скорее минимально успешным и позднее им самостоятельно, либо преподавателю придётся вернуть их на данный этап для ликвидации пробелов, возникшей в их технологии познания.

В случае успешного прохождения этапа ПП, который чаще выглядит как неорганизованный процесс со стороны изучающего иностранный язык, наступает этап наиболее организованной части формирования «познавательной самостоятельности», а именно – «познавательной деятельности» (ПД). И.Я. Лернер [9, с. 9], называет «ПД» - «решением учащихся познавательной задачи, представляющей проблему», подчеркивает при этом важность самостоятельности решения.

Это тот этап, который предполагает работу учащегося с отобранным иноязычным материала-

лом; завершение формирования концепции, согласно заданию, сформулированному до этого преподавателем иностранного языка. Успешное осуществление познавательной деятельности на иностранном языке ведёт к успешной самостоятельной познавательной деятельности учащегося в условиях ограниченного количества времени на выполнение подобных, либо усложнённых языковых типов заданий в ходе аудиторной работы.

Результатом успешного прохождения всех стадий в рамках технологии формирования ПС должно стать «познание действительности» («ПД») как в рамках дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, так и смежных изучаемых дисциплин по специальности, выбранной учащимся. Исходя из определения, понятие «познания окружающей действительности» может быть охарактеризовано как «стремление, либо умение учащихся без посторонней помощи овладеть знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи с целью дальнейшего преобразования окружающей действительности» [14, с. 178]. Отметим, что это стадия возникает логичным естественным образом, если остальные стадии были пройдены результативно (на каждом из этапов были выполнены свои языковые задачи). Она также может полностью отсутствовать, в случае запуска и прохождения всех стадий технологии формирования ПС, если учащимся был не выполнен определённый подготовительный объём работы на одном из этапов, либо прохождение этапа было проигнорировано.

**Выводы.** Технология формирования «познавательной самостоятельности» (ПС) существенно связана со спецификой преподавания дисциплины «Иностранный язык» в вузе нелингвистического профиля. ПС, являясь сложным интегративным понятием, состоит из ряда компонентов:

- познавательного интереса
- познавательной активности
- познавательного поиска

-познавательной деятельности и должна вести к познанию действительности, что не всегда происходит среди учащихся. Перечисленные компоненты совместно представляют собой этапы, направленные на формирование ПС у учащегося по дисциплине «Иностранный язык». Больше половины академических часов на изучение иностранного языка в неязыковом вузе выносятся на внеаудиторное освоение, что подразумевает целенаправленную самостоятельную работу над языком для успешного освоения многокомпонентной академической компетенции – «иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции» (ИПКК). Совместная работа преподавателя иностранного языка и студенческой языковой группы при грамотно-организованной как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности будет способствовать результативному прохождению и освоению всех стадий-компонентов ПС, а значит, сформирует у учащихся способность к технически и академически выверенному самостоятельному познанию не только иностранного языка, но смеж-

ных дисциплин в рамках академической программы по выбранной специализации.

**Заключение.** Естественный мотивационный потенциал каждого учащегося крайне важен и должен быть эффективно использован в процессе внедрения и реализации многоэтапной технологии формирования «познавательной самостоятельности» у каждого учащегося с учётом его базового как языкового, так и внеязыкового потенциала. Ограниченное количество часов, выделенных на дисциплину «Иностранный язык», обозначенных в учебном плане неязыкового вуза не должно оказывать отрицательное воздействие, как на процессе изучения иностранного языка, так и на результате – освоении ИПКК.

Преподавателю иностранного языка необходимо развивать у учащихся необходимые компенсаторные навыки, которые должны помочь в достижении целей обучения иностранному языку вне зависимости от видового деления вузов. «Обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно отражать факт взаимодополнения компонентов учебной деятельности, их взаимосвязи и дополнения в рамках теории профессионально языка с учетом индивидуальных потребностей и ценностных ориентаций студентов» [1, с.144].

## Литература

1. Антюфеева Ю. Н. Методологические особенности профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – Ср. 141–144. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56178.htm>.
2. Голобкова Г.И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов [Текст]: авто-реф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2012. – 26 с. – С. 10
3. Гурина, И. А. Исторический опыт развития познавательной самостоятельности в советской дидактике в 20-30-е гг. XX в. [Текст] / И. А. Гурина // Изв. высш. учеб. заведений. Северо-Кавказский регион. Сер. Обществ. науки. - 2007. - № 5. – С. 145.
4. Гурина И.А. Понятие "познавательная самостоятельность" в отечественной педагогической науке: история, генезис, современная трактовка (вторая половина XIX-XX вв.): монография / И.А. Гурина; науч. ред. И. А. Арабов. – М. : Илекса, 2009. – 272 с.
5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. — Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с. – ISBN: 978-5-98993-133-0 [электрон.ресурс].– Режим доступа: [https://lingvistics\\_dictionary.academic.ru/5164](https://lingvistics_dictionary.academic.ru/5164) (дата обращения: 22.01.2019).
6. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). – С. 16-31.
7. Измайлова А. Г. Формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуника-

тивной компетентности у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002. – 223 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., Смысл, Академия, 2005. – 352 с. ISBN 5-89357-153-3

9. Лернер И.Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам [Текст] / И.Я. Лернер // Народное образование. – 1966. – № 3 – С. 34.

10. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь справочник. Учебное пособие. – Орёл: ОГУ, 2010. – 289 с. С. 5. [электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://dis.konflib.ru/metodichki-tehnicheskie/30002231-5-si-nekrasov-nekrasova-filosofiya-nauki-tehniki-tematicheskij-slovar-spravochnik-orel-2010-udk-bbk-874-n89-nekrasov-ne.php> (дата обращения: 19.05.2019).

11. Норма языковая // Большая российская энциклопедия. Том 23. — М., 2013. – С. 326 – 327.

12. Родионова И.В., Титова О.А. Специфика мотивационной основы обучения иностранному языку взрослых // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 5 февраля 2016 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2016. – Ч. II. – С. 92-98.

13. Словарь социологических терминов. – М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006. [Электронный ресурс]. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru/> (дата обращения: 05.02.2019).

14. Шамова Т. И. Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности: Сб. науч. ст. / Под ред. Т. И. Шамовой. М., 1975. – С. 178.

15. Шамонин Е. А. Характеристика понятия «Познавательная самостоятельность студентов педвуза» (стр. 261-266), Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Выпуск № 125 / 2010 – С. 265.

16. Börner W. Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht // W. Börner, K. Vogel. - Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. - 279 P.

17. Technology // Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online. Encyclopædia Britannica Inc., 2016. Web. 08 янв. 2016.

**Technology of cognitive independence formation in terms of discipline "foreign language" in a non-linguistic university**  
Pavlyuk E.S.

State University of Management

The article deals with a step-by-step technological process of formation of "cognitive independence" among students of non-linguistic universities within the discipline "Foreign language" taking into account the subject and met subject's specifics, as well as the modern requirements of the State educational standards and the "social order" existing at the present stage of development of the Russian reality.

**Keywords:** cognitive independence, cognitive interest, cognitive activity, cognitive search, cognitive activity, cognition of reality.

## References

1. Antyufeeva Yu. N. Methodological features of professionally oriented teaching of a foreign language // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2016. - V. 5. - Wed. 141-144. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/56178.htm>.
2. Golobkova G.I. Workbook as a multifunctional didactic tool in the system of independent work of students [Text]: auto-ref. dis. ... Cand. ped. sciences. - Chita, 2012. - 26 p. - P. 10
3. Gurina, I. A. Historical experience of the development of cognitive independence in Soviet didactics in the 20-30s. XX century. [Text] / I. A. Gurina // Izv. higher studies. institutions. North Caucasus region. Ser. Societies. science. - 2007. - № 5. - p. 145.
4. Gurina I.A. The concept of "cognitive independence" in the national pedagogical science: history, genesis, modern interpretation (second half of XIX-XX centuries): monograph / IA Gurin; scientific editor. I. A. Arabov. - M.: Ileksa, 2009. - 272 seconds.
5. Zherebilo T.V. Dictionary of linguistic terms. 5th ed., Rev. and add. - Nazran: Pilgrim, 2010. - 486 p. - ISBN: 978-5-98993-133-0 [electronic.resource] .- Access mode: [https://linguistics\\_dictionary.academic.ru/5164](https://linguistics_dictionary.academic.ru/5164) (access date: 01.22.2019).
6. Winter, I.A. Competence and competence in the context of the competence approach in education / I.A. Winter // Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics. 2013. № 4 (4). - p. 16-31.
7. Izmaylova A. G. Formation of foreign language professionally oriented communicative competence among students of non-linguistic universities: dis. ... Cand. ped. sciences. SPb., 2002. - 223 p.
8. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. - M., Meaning, Academy, 2005. - 352 p. ISBN 5-89357-153-3
9. Lerner I.Ya. On cognitive tasks in teaching humanities [Text] / I.Ya. Lerner // Public Education. - 1966. - № 3 - p. 34.
10. Nekrasov, S.I., Nekrasova, N.A. Philosophy of science and technology: thematic dictionary reference book. Tutorial. - Orel: OGU, 2010. - 289 p. С. 5. [electron. resource]. - Access mode: <http://dis.konflib.ru/metodichki-tehnicheskie/30002231-5-si-nekrasov-nekrasova-filosofiya-nauki-tehniki-tematicheskij-slovar-spravochnik-orel-2010-udk-bbk-874-n89-nekrasov-ne.php> (appeal date: 05/19/2019).
11. The linguistic norm // Great Russian Encyclopedia. Volume 23. - M., 2013. - p. 326 - 327.
12. Rodionova I.V., Titova O.A. Specificity of the motivational basis for teaching foreign language in adults // Actual problems of German studies, romanistics and Russian studies: materials of the annual international conference. Yekaterinburg, February 5, 2016 [Text] / Ural. state ped. in-t. - Ekaterinburg, 2016. - Part II. - pp. 92-98.
13. Dictionary of sociological terms. - M.: Russian Academy of Sciences. Institute of Linguistics. Russian Academy of Linguistic Sciences. Responsible editor: Doctor of Philology V.Yu. Mikhailchenko. 2006. [Electronic resource]. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru/> (access date: 05.02.2019).
14. Shamova TI. Formation of cognitive independence of schoolchildren in the process of mastering the system of leading knowledge and ways of activity: Sat. scientific Art. / Ed. T. I. Shamova. M., 1975. - S.
15. Shamonin E. A. Characterization of the concept "Cognitive independence of students of a teacher training institution" (pp. 261-266), Journal of Izvestia of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, Issue No. 125/2010 - p. 265.
16. Börner W. Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht // W. Börner, K. Vogel. - Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. - R. 279
17. Technology // Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online. Encyclopædia Britannica Inc., 2016. Web. 08 Jan 2016

# «Спанглиш» как лингвистический феномен в условиях англо-испанского двуязычия в США

**Ушаков Дмитрий Анатольевич,**  
преподаватель кафедры иностранных языков, Донской государственной технической университет,  
dmitrijushakov@yandex.ru

Изучение английского и испанского языков требует от студентов знания многих явлений социальной лингвистики, в особенности таких, которые происходят на стыке двух культур и проявляются во взаимопроникновении языков. «Спанглиш» - один из ярких примеров такого взаимопроникновения. В статье рассматривается «спанглиш» как языковое явление в США. Также описываются его особенности и приводятся примеры его употребления.

Ключевые слова: спанглиш, двуязычие, заимствование, клише, переключение кодов, смешение кодов.

Термин «Спанглиш», изобретенный пуэрториканским писателем Сальвадором Тио в конце 1940-х годов, неофициально использовался для обозначения смеси испанского и английского языков, которая используется в коммуникации в среде испанско-английских двуязычных спикеров. Словарь Merriam-Webster Dictionary определяет Спанглиш как «испанский язык, отличающийся многочисленными заимствованиями из английского языка; в широком смысле - любая из различных комбинаций испанского и английского языка» [1]. В словаре Королевской академии испанского языка мы нашли следующее определение для слова *Espanglish: Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés.* [2] «Разновидность языка, используемая некоторыми испаноязычными жителями Соединенных Штатов Америки, которые смешивают и искажают лексические и грамматические элементы испанского и английского языков».]

Необходимо отметить, что Спанглиш представляет из себя комбинацию различных явлений, имеющих место вследствие языкового контакта. Эти явления включают использование заимствований, калькирование, семантическое расширение, заимствования окказионализмов, переключение и смешение кода. Использование английских заимствований - принципиальная отличительная черта испанского языка, на котором говорят выходцы из Латинской Америки в США. Это слова или фразы, заимствованные из английского языка, которые фонетически, а иногда орфографически и морфологически, адаптированы к испанскому языку. Например, глагол *to type*, был заимствован в испанский язык в виде *taipear*:

(1) *Tengo que taipearlo primero y luego te lo llevo.* [3, 126]

Другие заимствования из английского языка включают такие слова, как, к примеру, *troca* (*camion-грузовик*), *yarda* (*patio-двор*) или *suiche* (*interruptor-выключатель*) [3, 124]. Как известно, испанский язык в целом, а не только тот, на котором говорят в США, постоянно заимствует слова из английского языка и, таким образом, лишь только внедрение заимствований не привело бы к появлению такого термина как Спанглиш, для обо-

значения разновидности языка, используемого в Соединенных Штатах. Другие разновидности испанского также изобилуют английскими заимствованиями: living, basketball, sweater, jersey, mail, tattoo, bracket, look и сотни других.

Помимо заимствований, еще одно общее явление рассматриваемого языкового контакта – использование калькирования, т.е. заимствование иноязычных слов, выражений, фраз буквальным переводом соответствующей языковой единицы. Приведем примеры: llamar atrás («to call back»), está arriba de ti («it's up to you»), correr para gobernador («to run for governor») [4, 106]. Это явление также имеет место в неамериканских вариантах испанского языка. Например, следующие кальки распространены в Испании и других испаноязычных странах: correo electrónico («electronic mail»), cursos en línea («online courses») и т.д.

Еще одно явление, характерное для Спанглиша, обычно называемое семантическим расширением, заключается в добавлении нового значения к существующему слову. Таким образом, в испанском языке, используемом в США, такие слова как *carpeta* и *librería* имеют приобретенные дополнительные значения их английских эквивалентов: *carpeta* («folder»+«carpet»), *librería* («bookstore»+«library»). Это явление также распространено в других вариантах испанского языка. Например, глагол *ignorar* приобрел значение от английского слова «to ignore» и может использоваться в обоих значениях - «отсутствие знаний», как в примере 2 и «игнорирование» как в примере 3:

(2) Ignoro lo que te va decir («Я не знаю, что тебе собираются сказать»).

(3) Puedes ignorar lo que te diga («Ты можешь проигнорировать то, что тебе говорят»).

Таким образом мы видим, что заимствования, кальки и семантические расширения распространены в испанском языке практически повсеместно. К тому же, некоторые из этих слов или фраз также используются носителями, владеющими исключительно испанским языком, которые не знают об их английском происхождении.

Другие явления, характерные для Спанглиша, которые необходимо осветить, требуют определенной степени билингвизма. Во-первых, мы можем выделить заимствования окказионализмов [5]. Это слова, которые не стали устойчивой частью языка, а спонтанно заимствуются двуязычными спикерами с той или иной степенью фонетической адаптации. Это явление иллюстрируется примером 4, где слово *tenure* разово используется во фразе:

(4) Juan todavía no tiene tenure (Juan doesn't have tenure yet).

Во-вторых, одной из самых значимых особенностей Спанглиша, которая также отмечалась в определениях, которые были даны выше, является комбинирование или смешение этих двух языков. Это комбинирование заключается в переключении языковых кодов, которое может быть внешним, как в примере 5, или внутренним, как в примере 6:

(5) His cousin Pedro Pablo sucked his teeth with exaggerated disdain. Esto aquí es un maldito infierno. [6, 275]

(6) These are not gente de calidad. [6, 273]

Термин «переключение кодов» подходит именно для случаев 5 и 6, в которых происходит переключение от одного языка к другому на уровне крупных синтаксических единиц. Понятие же смешения кодов более подходит для тех случаев, где вместо того, чтобы переключаться между языками на уровне фразы или предложения, двуязычные спикеры смешивают языки непосредственно во фразе:

(7) Estos giant porteño mosquitos are trying to bite my hyper-sensitive cuerpo here en el comedor where I write. [7, 65]

Когда такое смешение становится стабильным вариантом, лингвисты используют понятие «смешанный язык».

Нужно также отметить, что Спанглиш не следует путать с так называемыми ложными испанизмами («Mock Spanish»). Это фразы и слова, используемые англосаксами, которые высмеивают испанские выражения, например, «grassy ass» вместо «gracias». Также используются некоторые испанские слова или морфемы с английскими существительными. Как правило, используются испанский артикль «el» и суффикс «-o», например, «el shearo» или «no problema» [8, 138]. Как отмечает Джейн Х. Хилл, «ложные испанизмы» - это заимствованные испаноязычные слова и суффиксы, с произношением, адаптированным к английскому языку, и служащие, как правило, для создания юмористического, комического, иронического эффекта, и используются, чтобы придать англоязычной речи или тексту разговорный и неофициальный характер» [9, 534].

Питер Муйскен (2000) предложил следующую типологию переключения кодов: вставка, чередование и соответствующая лексикализация. Эта типология формирует скорее континуум, нежели четкое разделение типов. Вставки включают введение слова или фразы, как в примере 11, где фраза «in a state of shock» вставлена в испанское предложение:

(11) Yo anduve in a state of shock por dos días. [10, 296]

При чередовании происходит переключение на другой язык, как в примере 12, где говорящий начинает фразу на испанском языке и затем переключается на английский:

(12) Andale pues and do come again. [11, 118]

Соответствующая лексикализация может произойти, когда языки используют схожие конструкции, которые могут быть заполнены лексическими элементами любого из двух языков:

(13) Bueno, in other words, el flight que sale de Chicago around three o'clock. [10, 250]

Несмотря на тот факт, что есть различные точки зрения на то, как проанализировать переключение и смешение кодов и описать грамматику или грамматику задействованных языков, все лингвистические исследования этих явлений пришли к

заклучению, что смешение имеет не случайный, а систематический характер и подчиняется определенным правилам. Таким образом, как указал Алмейда Торибио (2001), билингвы различают допустимые и недопустимые случаи переключения кодов и признают, что фраза в примере 14 возможна, в то время как предложение в примере 15 недопустимо:

(14) *Toda mi familia speaks English well.*

(15) *Five of my cousins have completado estudios universitarios.* [9, 206]

Исходя из вышесказанного, представляется возможным сделать вывод, что Спанглиш - это результат использования билингвами заимствований, калькирования, семантических расширений, заимствований окказионализмов, и искусная смесь двух грамматических систем в случаях переключения и смешения языковых кодов.

### Литература

1. Merriam-Webster Dictionary. (2003) 2018. Online edition, based on Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, Eleventh edition. Springfield, MA: Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Spanglish>

2. Real Academia Española. 2018. Diccionario de la lengua española. 23rd edition. Madrid: Espasa Calpe. URL: <https://dle.rae.es/?id=GTwoTLM>.

3. Sánchez, Rosaura. 1994. Chicano Discourse. Socio-Historic Perspectives. Houston, TX: Arte Público Press.

4. Montes-Alcalá, Cecilia. 2009. "Hispanics in the United States: More than Spanglish." *Camino Real Journal* 1 (0): 97-115.

5. Poplack, Shana, David Sankoff, Christopher Miller. 1988. "The Social Correlates and Linguistic Processes of Lexical Borrowing and Assimilation." *Linguistics* 26: 47-104.

6. Díaz, Junot. 2007. *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. New York: Riverhead Books.

7. Chávez-Silverman, Susana. 2004. *Killer Crónicas*. Madison: University of Wisconsin P.

8. Hill, Jane H. 2008. *The Everyday Language of White Racism*. Oxford: Wiley-Blackwell.

9. Toribio, Almeida J. 2001. "On the Emergence of Bilingual Code-Switching Competence." *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (3): 203-231.

10. Pfaff, Carol W. 1979. "Constraints on Language Mixing: Intrasentential Code-Switching and Borrowing in Spanish/English." *Language* 55: 250-318.

11. Gumperz, John J., Eduardo Hernández-Chávez. 1971. "Cognitive Aspects of Bilingual Communication." In *Language Use and Social Change*, edited by Wilfrid H. Whiteley, 111-125. Oxford: Oxford UP.

### «Spanglish» as a language phenomenon in situation of bilingualism in the USA

Ushakov D.A.

Donskoy state technical university

Studying of English and Spanish languages demands from students the knowledge of many phenomena of social linguistics, in particular those which occur on a joint of two cultures and are shown in interpenetration of languages. Spanglish is one of striking examples of such interpenetration. The article considers "Spanglish" as the language phenomenon in the USA. Also its features are described and examples of its use are given.

**Key words:** Spanglish, bilingualism, borrowing, cliché, code-switching, code-mixing.

1. Merriam-Webster Dictionary. (2003) 2018. Online edition, based on Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, Eleventh edition. Springfield, MA: Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Spanglish>

2. Real Academia Española. 2018. Diccionario de la lengua española. 23rd edition. Madrid: Espasa Calpe. URL: <https://dle.rae.es/?id=GTwoTLM>.

3. Sánchez, Rosaura. 1994. *Chicano Discourse. Socio-Historic Perspectives*. Houston, TX: Arte Público Press.

4. Montes-Alcalá, Cecilia. 2009. "Hispanics in the United States: More than Spanglish." *Camino Real Journal* 1 (0): 97-115.

5. Poplack, Shana, David Sankoff, Christopher Miller. 1988. "The Social Correlates and Linguistic Processes of Lexical Borrowing and Assimilation." *Linguistics* 26: 47-104.

6. Díaz, Junot. 2007. *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. New York: Riverhead Books.

7. Chávez-Silverman, Susana. 2004. *Killer Crónicas*. Madison: University of Wisconsin P.

8. Hill, Jane H. 2008. *The Everyday Language of White Racism*. Oxford: Wiley-Blackwell.

9. Toribio, Almeida J. 2001. "On the Emergence of Bilingual Code-Switching Competence." *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (3): 203-231.

10. Pfaff, Carol W. 1979. "Constraints on Language Mixing: Intrasentential Code-Switching and Borrowing in Spanish / English." *Language* 55: 250-318.

11. Gumperz, John J., Eduardo Hernández-Chávez. 1971. "Cognitive Aspects of Bilingual Communication." In *Language Use and Social Change*, edited by Wilfrid H. Whiteley, 111-125. Oxford: Oxford UP.

# Новые технологии эффективного вовлечения обучающихся в процесс обучения

## **Чулюков Владимир Алексеевич**

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры информатики и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», chul\_130451@mail.ru

## **Сидорова Оксана Анатольевна**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», sidorova\_oa@mail.ru

## **Дубов Владислав Михайлович**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», ugubo@mail.ru

Рассматривается возможность использования в образовательном процессе новой технологии представления данных – Scribing. Именно скрайбинг позволяет усваивать информацию более эффективно, чем многие другие виды презентаций и успешно заменяет собой скучные и многословные объяснения. А еще скрайбинг поможет ученикам приобрести качества, которые в будущем станут их опорой – это логическое, образное, креативное мышление, способность эффективно работать в команде, принимать быстрые, практические решения. В статье также обсуждаются причины привлекательности для учащихся геймификации – применении игровой психологии, игровой механики и игровой динамики к неигровым процессам. Говоря о «серьезных играх», подчеркивается, что в игровом обучении люди выходят из процесса и попадают в игровой мир, тогда как в геймификации они остаются в процессе, к которому добавляются элементы игры, чтобы поощрять и подталкивать людей к успеху.

**Ключевые слова:** скрайбинг, презентации, мультимедийные презентации, мультимедиа, геймификация, обучающие игры, практико-ориентированное обучение, Майнкрафт.

Одной из немаловажных задач современной школы является решение проблемы вовлечения школьников в процесс обучения. Новое веяние в разработке презентаций, технология «скрайбинг», позволит педагогам представить сложную для восприятия информацию в красочной, простой и доступной для обучающихся форме.

С каждым годом завладеть вниманием школьников на уроках становится всё сложнее — причиной тому является пресыщенность подрастающих поколений информационными технологиями. Для решения этой проблемы педагоги вынуждены постоянно искать нестандартные пути решения задач, новые технологии, методы и способы обучения.

Ещё пару веков назад, до изобретения в 1895 году кинематографа братьями Люмьер, основными источниками информации служили лишь газеты, книги и продукты изобразительного искусства — картины. Количество потребляемой информации человеком в 19 веке существенно отличалось от объёмов информации сегодня.

Среднестатистический учащийся современной школы пользуется смартфоном, планшетом и ноутбуком, имеет доступ в Интернет. Помимо прочего, ежедневно его окружают видео- и аудиореклама, музыка, фильмы, игры. И с каждым днём количество различной информации вокруг растёт с невероятной скоростью.

Исходя из физиологических особенностей, наибольшую роль в жизни любого человека играет информация визуальная. Учитывая тот факт, что человек воспринимает 90 % информации посредством канала зрения [6], можно прийти к единственному выводу — лучшим инструментом в обучении современных школьников будут мультимедийные технологии (мультимедиа).

Мультимедийные технологии — это современные компьютерные информационные технологии, позволяющие объединить в одном продукте различные медиафайлы — изображения, текст, аудио- и видеофайлы [5]. С их помощью в процессе обучения на экранах мониторов или проекторе можно отображать материалы к урокам, позволяющие раскрыть тему занятия более подробно, наглядно проиллюстрировать необходимые объекты, процессы или явления.

Работа с текстом (письмо) или беседа не могут полноценно вовлечь ученика в процесс обучения, поэтому педагоги активно используют на уроках

мультимедийные презентации — другими словами, слайд-шоу. Так отдаётся приоритет зрительной (визуальной) информации, которая в совокупности со слуховой информацией и осязанием (мышечной памятью) способствуют более эффективному усвоению знаний.

Одними из популярных на сегодняшний день программ для создания презентаций являются:

- MS PowerPoint,
- SMART Notebook
- Impress,
- Kingsoft Presentation,
- ProShow Producer,
- ПромоШОУ,
- SlideDog.

Из перечисленных продуктов в образовательной деятельности зачастую используют именно MS PowerPoint – программа проста и удобна в эксплуатации, содержит много различных инструментов и позволяет создавать не только стандартные презентации, но и небольшие мультфильмы, игры, интерактивные задания.

Сегодня редкий урок проходит без использования мультимедийных презентаций. Они стали неотъемлемой частью процесса обучения. Однако совсем недавно появилось новое течение в разработке презентаций, позволяющее представлять информацию в ещё более простом и понятном для восприятия виде.

«Скрайбинг – это визуализация основного смысла с помощью знаков и образов, при котором отрисовка элементов происходит прямо в процессе рассказа» [4]. Другими словами, новая технология помогает донести до обучающихся сложный смысл простыми образами – рисунками, объединёнными в единую историю, сопровождающими речь человека в процессе объяснения информации.

Технологию можно использовать в нескольких формах:

- Скрайбинг-фасилитация – отрисовка образов в режиме реального времени. Используется в обучении, а также на конференциях, семинарах, презентациях продуктов и услуг.

- Видеоскрайбинг– использование заранее подготовленного видеоролика в технике «скрайбинг» с озвучкой и музыкальным сопровождением.

- 3D-скрайбинг – создание объёмных образов с помощью 3D-ручек в режиме реального времени. Результатом такой презентации будет материальный объект, который можно изучить, оставить на память.

В зависимости от используемых инструментов, скрайбинг делится на традиционный (ручной) и компьютерный [3]. В первом случае рисунки создаются на любой пригодной для рисования поверхности – доске, стекле, флипчарте, скетчбуке и пр. При этом используются специальные маркеры, ручки или мел.

При реализации компьютерного скрайбинга все изображения создаются в графическом редакторе

на планшетах, ноутбуках или персональных компьютерах. В качестве инструмента рисования используют стилус или компьютерную мышь.

Применение скрайбинга в школе может решить проблему вовлечения школьников в процесс обучения. Технология позволяет эффективно, интересно и максимально просто преподнести информацию. В отличие от обычных презентаций, скрайбинг задействует не только слух и зрение, но и воображение слушателей.

Скрайб – это результат работы скрайбера. Сложную для восприятия информацию скрайбер преобразует в простые символы и предметы, знакомые каждому из повседневной жизни. Так сухая теория превращается в красочную и увлекательную историю, которую можно легко восстановить в памяти. Благодаря образному мышлению, характерному человеку, усвоение материала школьниками при такой подаче будет более эффективным.

Одним из плюсов технологии является и возможность непрерывного общения с учениками на протяжении всего выступления. Учитель-скрайбер при необходимости может корректировать сюжет своей презентации, ориентируясь на потребности и интересы аудитории.

Традиционная (ручная) технология скрайбинга в режиме реального времени требует минимальных затрат – нужны лишь поверхность и цветные маркеры. Умение рисовать не играет роли – рисунки в скрайбинге максимально упрощённые, не требующие профессиональных художественных знаний и навыков. Этот способ больше всего подходит для использования в процессе обучения – он экономичен, прост в реализации и не нуждается в дополнительных средствах и инструментах.

Для съёмки видеоролика понадобятся камера, компьютер, микрофон, колонки, видеоредактор и проектор. Зачастую все эти инструменты также есть в наличии в каждой школе. Создание видео потребует больших временных затрат, чем скрайбинг-фасилитация. Однако музыкальное сопровождение и монтаж в совокупности с качественной историей и озвучкой усилят эффект от презентации, сделают образы более яркими и запоминающимися.

Технология скрайбинга, заключающая в себе как вербальную (речь), так и визуальную информацию (рисунки), может сделать процесс обучения максимально простым. Внимание учеников целиком сосредоточится на образах, которые запечатлеваются в памяти и при воспроизведении будут ассоциироваться с необходимой педагогу информацией.

В качестве примера программного обеспечения для реализации технологии Scribing остановимся на онлайн-сервисе PowToon. Онлайн-сервис PowToon предназначен для создания анимированных презентаций, которые можно сохранить как видеоролик или как файл со слайдами для PowerPoint.

Создание презентации происходит в четыре этапа.

*Выбор формата.*

Доступны: инфографика, комиксы, рисованная черно-белая графика или презентация в деловом стиле. В последнем случае вместо мультяшных иллюстраций, которые превалируют в PowToop, будут предложены слайды, более подходящие для показа студенческой аудитории.

#### *Выбор шаблона.*

Для каждого из форматов предлагается несколько заготовок из 5-6 слайдов, для которых, в свою очередь, подготовлено по несколько вариантов дизайна. Не страшно если предложенные шаблоны слайдов чем-то не понравятся — на следующем этапе их можно отредактировать.

#### *Редактирование.*

Редактор — это основной инструмент создания учебных материалов. Редактор функциональный, но разобраться с ним нетрудно: шаблон, выбранный на предыдущем этапе, раскладывается на отдельные слайды, в которых теперь можно менять фон, графику, шрифты, музыку, визуальные эффекты и прочее.

#### *Экспорт.*

Готовую презентацию можно сохранить в виде PDF файла, презентации Power Point или видеоролика в формате MP4. Доступна также возможность размещения материалов в социальных сетях или других сервисах.

Другой, одной из самых трендовых тенденций практико-ориентированного обучения во всем мире, является *геймификация*. Игры помогают в e-learning или, проще говоря, в обучении посредством погружения. Обсудим причины привлекательности геймификации для учащихся.

Геймификация использует игровые составляющие, такие как значки, очки, уровни, списки лидеров, и применяет эти составляющие в методике преподавания учебного курса. Все это повышает мотивацию учащегося. Кроме того, дизайн игры позволяет учащимся свободно терпеть неудачу и искать различные выходы из создавшейся ситуации.

Не надо путать игровое обучение и геймификацию. Обучение на основе игры - это создание контента вокруг игровой истории. С другой стороны, геймификация — это формирование игры вокруг образовательного контекста.

Геймификация основана на предположении, что погружение геймера в игровой контекст должно быть переведено в контекст обучения. Это в конечном итоге повлияет на поведение ученика, одновременно способствуя обучению. В большинстве случаев термин «геймификация» вызывает в воображении картины использования заработка очков, попадания в списки лидеров и получения значков отличия для образовательного контента. Конечно, все эти элементы являются частью геймификации, однако долгосрочные преимущества обычно достигаются за счет включения некоторых других более интересных элементов. Теперь гейм дизайнеры используют гораздо более богатые игровые элементы и включают их в процесс обучения. Эти элементы повышают мотивацию у учащихся. Кроме того, это помогает привлечь их внимание к обучению через игру, а также стимулируют

стремление к продолжению игры (это одно из главных достижений).

Для полного понимания приведем лучшие игровые элементы, которые являются мощным средством для учащихся. Они разработаны, чтобы научить учащихся решать возникающие проблемы — важнейший навык, который необходим сегодня и даже завтра.

Тайна — этот элемент требует от учащихся заполнить пробел в известном чем-то неизвестным. Учащийся должен использовать информацию, чтобы заполнить этот пробел, но для этого они сначала должны найти эту информацию. Например, найти спрятанный ключ от закрытой двери.

Действие — почти любая игра мгновенно начинается с действия, которое заставляет ученика сделать ход. Например, найти карту, отыскать убежище, склеить осколки и т.д. Действие используется для немедленного вовлечения учащихся в образовательный контент.

Вызов — каждый человек испытывает удовольствие от преодоления трудностей. Это заложено в ДНК человека, и поэтому гейм дизайнеры используют это врожденное желание, бросая вызов игрокам на каждом этапе.

Риск — игра без риска потерять «жизнь» или собранные монеты скучна. Игра привлекательна, если она сопряжена с риском потерять «жизнь» и необходимостью начать все сначала или потерять все собранные монеты только из-за неправильного хода. Такие элементы игры сначала бросают вызов, а затем улучшают способность ученика сосредоточиться и сделать стратегически правильный ход.

Неопределенность — в этом элементе учащиеся не имеют представления о том, что может произойти на их пути. Например, можно решить головоломку и перейти на следующий уровень, или можно застрять в движении по кругу, каждый раз начиная заново.

Видимость прогресса - такой дизайн игры четко говорит учащимся, что нужно сделать, с чего начать и как долго это должно продолжаться.

Эмоциональный контент — в отличие от привычных учебных модулей, игры вызывают эмоции гнева, печали, восторженного счастья или разочарования. Короче говоря, игра использует самый ценный человеческий аспект — эмоции.

Включение одного или нескольких этих игровых элементов в стратегию обучения эффективно приводит к быстрой и более глубокой адаптации учащимися к учебному материалу.

Приведем примеры геймификации в образовании.

MedievalSwansea [8]. Интерактивная историческая игра, в которой учащиеся играют роль детектива, чтобы разгадать средневековую загадку. В игру можно играть на всех цифровых устройствах. Основные идеи игры включают в себя различные сценарии, персонажей-свидетелей, storytelling. Все это позволяет учащимся следить за своими успехами и знать, что еще предстоит сделать. Каждый уровень ставит учащихся перед новыми вызовами и обеспечивает им мгновенную обратную связь.

RibbonHero [10]. Если говорить о корпоративном обучении и геймификации, то RibbonHero - это игра, которая первой приходит на ум. Игра помогает учащимся изучить основные инструменты MicrosoftOffice. Когда учащиеся играют в игру, они зарабатывают очки за успешное решение различных задач. Задачи предлагаются в виде манипулирования текстом, дизайна страницы, художественного представления. Игра ставит учащихся перед различными проблемами, помогая им развить навыки Microsoft. Ribbon Hero отслеживает прогресс учащихся и связывает его с Facebook, позволяя учащимся делиться и конкурировать с другими учениками.

VirtualRealityHouse [11]. На eLearningAwards игра дважды была удостоена золотой медали. Позволяет профессионалам, например, служащим МЧС и других профессий, связанных с риском, использовать и практиковать полученные навыки в иммерсивной и реальной симуляции виртуальной реальности. Игра помогает им оттачивать свои навыки, повышать компетентность и уверенность в себе, а также учиться на своих ошибках.

DuoLingo [7]. Игра является платформой для изучения иностранных языков. Предлагаются различные уровни, основанные на степени развития навыков учеников. Кроме того, учащиеся могут просматривать переводы других учащихся, оценивать их и предоставляет обратную связь. Если студент выполнит задание в срок, он зарабатывает очки и бонус времени. DuoLingo, безусловно, является большим достижением с точки зрения геймификации в образовании.

Lifesaver [9]. Игра помогает учащимся понять как применить необходимые шаги для спасения жизни пострадавшего от удущья или остановки сердца. Игроки действуют на основе сценарного подхода, моделирования кризисной ситуации, выбора истории и персонажей, а также ограничения по времени, которые помогают понять, что время – дорогой ресурс в таких обстоятельствах. Учащиеся могут просматривать свои результаты в режиме реального времени, анализировать свои слабые стороны и делиться своими успехами через различные платформы социальных сетей, чтобы конкурировать с другими учащимися.

Virtonomics [12]. Это игра для студентов высших учебных заведений. Однако, нет никаких возрастных ограничений, чтобы играть в эту игру. В игру играют более 1 миллиона слушателей по всему миру. Сюжетная линия игры крутится вокруг экономики, которая полна бизнесменов, ученых, студентов, предпринимателей и т. д. Они живут в дружелюбном, но бизнес-ориентированном сообществе. Тем не менее, игроки должны использовать свое стратегическое и аналитическое мышление, опыт и знания для реализации эффективных бизнес-стратегий, чтобы принести экспоненциальный успех вашей компании.

Говоря о геймификации, нельзя не упомянуть о знаменитой инди-игре Minecraft. Игра разработана шведом Маркусом Перссоном и выпускается его компанией Mojang. Хотя Minecraft была задумана

как развлекательная компьютерная игра, по мере роста ее популярности многократно обсуждалась и возможность неигрового применения, в частности, в сфере образования. В процессе игры дети получают навыки программирования, инженерного дела, архитектуры и математики [2]. Причем все это в жанре песочницы с элементами симулятора выживания и с открытым миром.

С 2011года действует образовательная организация MinecraftEdu —сообщество учителей и программистов, поставившее своей задачей использование Minecraft в школьном образовательном процессе. Основная заслуга в этом принадлежит учителю информатики в нью-йоркской частной школе Джозею Левину — его вклад в использование Minecraft в классе заключается в открытии компании TeacherGaming LLC, разработавшей MinecraftEdu — версию игрового феномена мирового уровня, созданную специально для обучения в игровой форме. К декабрю 2012 года MinecraftEdu уже стала частью учебного плана почти 1000 американских школ и обязательным элементом программы одной шведской школы.

В 2013 году в Швеции школа Viktor Rydberg school в Стокгольме включила в школьную программу курс Minecraft. Курс обязателен для тринадцатилетних учащихся и, конечно же, направлен в первую очередь на развитие творческого потенциала в интересной и знакомой для многих форме. Ведь действительно, сегодня, в XXI веке нет большой разницы, как школьники будут воплощать свою тягу к творчеству и созиданию: кому-то проще это делать в форме рисунка, кто-то хорошо играет на музыкальных инструментах, а для кого-то этот курс Майнкрафта станет пропуском в мир самовыражения. В рамках курса с учениками будут проведены занятия на следующие темы [1]:

- планирование города;
- проблемы окружающей среды;
- осуществление поставленных целей;
- планирование будущего;
- интерактивность;
- сетевая безопасность;
- строительство и создание объектов;
- навыки работы с компьютером.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы.

Язык рисунков – это универсальный язык, на котором говорят все без исключения, независимо от пола, возраста и национальности. Использование рисунков в обучении поможет как усвоению материала, так и полноценному развитию воображения обучающихся, раскрытию творческого потенциала личности.

Рассмотрев некоторые составляющие обширного спектра геймификации в обучающей индустрии, можно сказать, что все игры нацелены на один или два игровых элемента, таких как конкуренция, тайм-менеджмент, коммуникация и другие. Независимо от того, какие игровые элементы ис-

пользуют игры и как они спроектированы, образовательная геймификация – это эффективнейшая методика обучения, включающая полный пакет обучения и оценки в хорошей учебной среде.

Используя в качестве примера Minecraft, можно заметить, что большая часть тем — стандартные для школьного курса информатики и обществознания, но подача их в игровой и знакомой форме действительно должна разбавить скучные школьные уроки.

## Литература

1. Вэйл Д. Minecraft. Програмируй свой мир / Д. Вэйл, М. О'Хэнлон - СПб.: Питер, 2016. - 224 с.

2. Крэйг Р. Програмируем с Minecraft. Создай свой мир с помощью Python / К. Ричардсон; пер. с англ. Станислава Ломакина ; [науч. ред. Г. Гаджиев]. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 368 с.

3. Неустроева М.И. Использование скрайбинга в начальной школе // Вестник науки и образования. 2018. №15. С.51-53.

4. Петровский П., Любецкий Н., Кутузова М. Скрайбинг. Объяснить просто. М.: Эксмо, 2016. 150 с.

5. Стариков Д.А. О понятии мультимедиа технологии и их использовании в образовательном процессе // Научные исследования в образовании. 2014. № 2. С. 13-15.

6. Ткаченко О.Н. Развитие визуального мышления в современной культуре // Омский научный вестник. 2014. №4. С. 198-200.

7. Duolingo [Электронный ресурс] // Учите английский бесплатно. URL: <https://en.duolingo.com/>(дата обращения 15.06.2019).

8. Harriett Webster. The miracle of the resuscitation of the twice-hanged William Cragh [Электронный ресурс]// City Witness Project. URL: <http://www.medievalswansea.ac.uk> (дата обращения 15.06.2019).

9. Martin Persy. Lifesaver [Электронный ресурс] // UNIT9. URL: <https://www.unit9.com/project/lifesaver-cpr/>(дата обращения 15.06.2019).

10. Microsoft Unveils Ribbon Hero 2.0 [Электронный ресурс] // Gamification Co. URL: <http://www.gamification.co/2011/04/26/microsoft-ribbon/>(дата обращения 15.06.2019).

11. Train4TradeSkills [Электронный ресурс] // Virtual Reality House. URL: <http://www.elearningsuperstars.com/project/virtual-reality-house-by-train4tradeskills/>(дата обращения 15.06.2019).

12. Virtonomics [Электронный ресурс] // Business simulation games. URL: <https://virtonomics.com> (дата обращения 15.06.2019).

13. Егоров В. Проблемы подготовки кадров для государственной службы // Проблемы теории и практики управления. 2002. № 3. С. 34.

## New technologies effective to involve students in the learning process

Chulyukov V.A., Sidorova O.A., Dubov V.M.  
Voronezh State Pedagogical University

The possibility of use in educational process of new technology of data presentation – Scribing is considered. The scribing allows to acquire information more effectively, than many other types of the presentations and successfully replaces with itself boring and verbose explanations. The scribing will help pupils to gain qualities which in the future will become their support - it is logical, figurative, creative thinking, ability to work effectively in team, to make fast, practical decisions. In article the reasons of appeal to pupils of gamification – application of game psychology, game mechanics and game dynamics to not game processes are also discussed. Speaking about "serious games", it is emphasized that in training in game people leave process and get to the game world whereas in gamification they remain in process to which it is added game elements to encourage and push people to success.

**Keywords:** scribing, presentations, multimedia presentations, multimedia, gamification, training games, practice-oriented learning, Minekraft.

## References

1. Vale D. Minecraft. Program Your World / D. Vale, M. O'Hanlon - SPb .: Peter, 2016. - 224 p.
2. Craig R. We program with Minecraft. Create your own world with Python / K. Richardson; per. from English Stanislav Lomakin; [scientific ed. G. Hajiyev]. —M. : Mann, Ivanov and Ferber, 2017. - 368 p.
3. Neustroeva M.I. The use of scribing in elementary school // Bulletin of science and education. 2018. №15. С.51-53.
4. Petrovsky P., Lyubetsky N., Kutuzova M. Scribing. Easy to explain. M .: Eksmo, 2016. 150 p.
5. Starikov D.A. On the concept of multimedia technology and their use in the educational process // Scientific research in education. 2014. № 2. S. 13-15.
6. Tkachenko ON Development of visual thinking in modern culture // Omsk Scientific Herald. 2014. №4. Pp. 198-200.
7. Duolingo [Electronic resource] // Learn English for free. URL: <https://en.duolingo.com/> (referral date 15.06.2019).
8. Harriett Webster. The resurrection of the twice-hanged William Cragh [Electronic resource] // City Witness Project. URL: <http://www.medievalswansea.ac.uk> (appeal date 15.06.2019).
9. Martin Persy. Lifesaver [Electronic resource] // UNIT9. URL: <https://www.unit9.com/project/lifesaver-cpr/> (referral date 15.06.2019).
10. Microsoft Unveils Ribbon Hero 2.0 [Electronic resource] // Gamification Co. URL: <http://www.gamification.co/2011/04/26/microsoft-ribbon/>(referral date 15.06.2019).
11. Train4TradeSkills [Electronic resource] // Virtual Reality House. URL: <http://www.elearningsuperstars.com/project/virtual-reality-house-by-train4tradeskills/> (contact date 15.06.2019).
12. Virtonomics [Electronic resource] // Business simulation games. URL: <https://virtonomics.com> (appeal date 15.06.2019).
13. Egorov V. Problems of training for public service // Problems of theory and practice of management. 2002. No. 3. P. 34.

# Профессионально-нравственное развитие будущих воспитателей ДООУ в процессе их обучения в педагогическом вузе

## **Азитова Гульсум Шариповна**

канд. педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет, azitova1960@mail.ru

## **Азитов Рустам Шарипович**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра экономики машиностроения, Альметьевский филиал КНИТУ-КАИ им. А.Н.Туполева, rustam15278@mail.ru

## **Азитова Гульсина Шариповна**

канд. педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет, azitova@list.ru

Статья отражает особенности современного образовательного процесса и возможности формирования ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза, будущих воспитателей. Автор статьи пришел к выводу, что нравственная культура студентов достаточно низкая. Поэтому необходимо создать условия, при которых будет обеспечено наиболее успешное формирование нравственной культуры будущих воспитателей в процессе их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, студенты, будущие воспитатели, профессиональные ценности, нравственная культура.

В период реформирования и модернизации педагогического образования значительно возрастают требования к личности педагога, к его общей и нравственной культуре.

Мы, как известно, живем в очень сложное время. Причем сложность нашей эпохи определяется не экономическими и социально-политическими трудностями, а прежде всего духовным обнищанием некогда великой нации, которая всего несколько десятилетий назад славилась не только научными, техническими и культурными достижениями, но и морально-нравственными законами и принципами, по которым должен жить каждый человек.

Нельзя не согласиться со следующим высказыванием М.К. Акимова и В.Т. Козловой: «... нравственное состояние внешкольной среды, размывание моральных принципов в обществе, возникшее на зыбком фундаменте экономической разрухи, не могут дать необходимого питания для духовного здоровья человека. Свободный рынок приходит к нам с такими нравственными рецидивами, как стяжательство, воровство, взяточничество, организованная преступность. Под прикрытием деловитости предпринимательства зачастую понимается престиж крайнего эгоизма, оправдывается законность достижения целей любыми путями, возникает опасность уважения не честности, справедливости, а преклонения перед богатством, властью денег, «красивой жизнью», независимо от того, какой ценой это достигнуто. <...> В то время, когда стираются границы между добром и злом, между нравственным и безнравственным, взрослое общество, сознающее свою ответственность перед подрастающим поколением, не может оставить его без поддержки и помощи в трудный период самоопределения» [1, с. 7].

Поэтому чтобы современное поколение детей и юношества не стало «потерянным» поколением, учителя и родители, т.е. любой зрелый человек, должны брать на себя задачу духовного наставничества. Но тем более эту задачу должен решать профессионал – учитель и воспитатель.

Что же такое нравственное воспитание? По определению В.С. Селиванова, «нравственное воспитание – это усвоение воспитанниками норм и правил поведения и выработка навыков правильного поведения в обществе» [6, с. 64]. Нравственное воспитание, как правило, осуществляется в

ходе всей разнообразной деятельности и жизни воспитанников разных возрастных групп – начиная от детского сада и до студенческой скамьи, а также в специально организованных видах деятельности по нравственному просвещению и упражнению в выполнении высоконравственных поступков.

Но чтобы воспитать человека и гражданина в духе соблюдения всех норм и требований, как того требует человеческое общество, необходимо прежде всего воспитать будущего педагога и воспитателя, который со временем должен стать тем ценностно-нравственным ориентиром, с которого должны брать пример его воспитанники.

Анализ наблюдений показывает, что студенты первого года обучения в той или иной мере понимают содержание предстоящей педагогической деятельности, но с трудом раскрывают ее нравственный, гуманный смысл. Можно отметить случаи, когда потребность в нравственно-педагогической деятельности для студентов предвыпускных и выпускных курсов не стала реально значимой. Одной из причин такой ситуации является отсутствие целенаправленной работы в выявлении и обеспечении позитивной динамики становления данной потребности, незаинтересованность и незадействованность самих студентов в этой работе [5, с. 5]. А ведь именно потребность в педагогической деятельности является условием, целью и результатом профессиональной подготовки будущих воспитателей. С первых дней обучения важно формировать у студентов потребность в том, что составляет основное содержание выбранной профессии, ее нравственный потенциал. Это влияет на возникновение у студентов моральной ответственности за результаты будущей профессиональной деятельности воспитателя ДОУ. Воспитанные уже на начальных курсах педагогического вуза профессионально-нравственные потребности играют огромную роль в последующей, развивающейся самостоятельной педагогической деятельности специалистов ДОУ. Поэтому целью любого педагогического учебного заведения является формирование и развитие высокообразованной, культурной, духовно-нравственной личности.

Общество всегда предъявляло высокие требования к качествам личности педагога, к нравственному смыслу его поведения отдельного поступка, к характеру его общения с учениками, к его способности находить нравственные решения в сложных педагогических коллизиях. Любовь к детям, принципиальность, требовательность, справедливость, человечность, постоянное стремление к самообразованию, самовоспитанию и самоанализу – это далеко не полный перечень качеств настоящего педагога [4, с. 28].

Конечно же, главным гуманистическим ориентиром педагога является любовь как внутреннее стремление, симпатия, расположение к ученику, к своему делу. Именно это чувство особенно важно развить у будущих учителей. Оно позволит увидеть личность в воспитаннике, найти возможности для раскрытия способностей ребенка [4, с. 29].

Особый смысл в профессиональной деятельности учителя имеют такие нравственные категории как свобода, долг, совесть, добро, красота. Свобода, например, обеспечивает учителю органичное и полное самовыражение. Так, по словам русского философа начала XX века Н.А. Бердяева, «свобода личности есть ее долг... Свобода не должна быть декларацией прав человека, она должна быть декларацией обязанностей человека» [цит. по: 4, с. 29].

Поведение человека в той или иной жизненной ситуации определяется такими понятиями как долг и совесть. И здесь важно сформировать у студентов твердые моральные убеждения, глубоко усвоенные в их сознании нравственные представления и взгляды, которым они следуют в своих поступках и действиях и которыми они также смогут руководствоваться в своей будущей профессиональной деятельности. Особенно важно, чтобы поведение будущего воспитателя обуславливалось не только требованием долга, но и велением совести, которая всегда реализуется в добром поступке, добре.

По мере овладения профессией в ходе теоретической и практической подготовки возрастает роль таких потребностей, как потребности в профессионально-нравственных знаниях и умениях, потребность следовать нормам педагогической этики. При этом важна концентрация внимания студентов на базисных нравственно-педагогических ценностях, среди которых личность ребенка, его внутренний мир является одной из важнейших. А в дальнейшем, на основе вышеназванных потребностей, происходит становление потребности в профессионально-нравственном самосовершенствовании, росте, рефлексии, а в перспективе – в профессионально-нравственной самореализации педагога [5, с. 6-7].

Итак, основными профессионально-нравственной направленности личности будущего воспитателя являются становление в сознании студентов педагогического вуза профессионально-нравственной доминанты, сформированность нравственного образа профессии, осознание себя как субъекта профессионально-нравственной деятельности.

Немаловажную роль в процессе подготовки будущего воспитателя играет потребность в нравственно-профессиональном идеале. Анализ данных тестирования и анкетирования первокурсников свидетельствует об отсутствии такого идеала у большей части студентов.

Мы считаем, что на протяжении всех лет подготовки будущих педагогов дошкольного образования важно вызывать у них заинтересованность не во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии, а во внутренних, нравственно значимых. При этом важную роль играет раскрытие образов ведущих педагогов прошлого и настоящего, их идей, составляющих ценностное ядро педагогических концепций – В.В. Зеньковского, В.А. Сухомлинского и др.

Что такое нравственность, каковы морально-этические требования к человеку, что включает в

себя понятие «ценностные категории» известно, как правило, уже школьнику средних и старших классов. Студенты факультета дошкольного образования также не обходят понятия морали и нравственности стороной, соприкасаясь с ними на предметах гуманитарного цикла – литературе, этике, эстетике и некоторым другим.

А вот профессионально-нравственные качества будущих воспитателей формируются у студентов на занятиях по педагогике, психологии и методике. Как отмечает, В.В. Барсукова, «изучение будущими воспитателями психолого-педагогических дисциплин создает основу для развития духовно-ценностных ориентаций, социальных установок, знаний и умений по организации педагогической помощи и поддержки детей в решении их социально-нравственных проблем» [2, с. 13]. Таким образом, уже в процессе теоретической подготовки закладывается ориентация подготовки студентов на социально-нравственное воспитание детей.

В курсе педагогики изучаются цели, содержание, формы и методы воспитания, современные воспитательные системы и подходы к организации жизнедеятельности детей. Но следует отметить, что в содержание этого учебного курса входит не только рассмотрение вопросов становления и развития образовательной системы и педагогических концепций, но и сфера духовно-нравственной деятельности образовательного процесса. Причем студенты как будущие педагоги и воспитатели учатся применять уже полученные знания о морально-нравственных категориях в практической деятельности.

Психологические дисциплины позволяют вооружить студентов системой знаний об общих и возрастных свойствах, закономерностях психики человека, сформировать умение изучать и диагностировать психические процессы, создать установки и убеждения в необходимости учета психологических особенностей детей [2, с. 13].

На учебном предмете «Дошкольная педагогика» студенты знакомятся с вариативными программами воспитания, обучения и развития детей, альтернативными образовательными учреждениями, а также с зарубежным опытом в сфере дошкольного образования. Появление новых документов, освобождающих творческую энергию воспитателей, ставит перед детским садом достаточно ответственную задачу – выбрать программу для работы с детьми, которую может реализовать коллектив. Поэтому студенты должны знать существующие ныне концепции, программы, инновационные технологии.

Одна из тем курса «Дошкольная педагогика» посвящена социально-нравственному воспитанию ребенка. В программе курса раскрываются теоретические основы нравственного воспитания, такие понятия как *нравственное воспитание, нравственное развитие, этика, общечеловеческие моральные ценности, гуманизм*, а также анализируются разнообразные пути присвоения детьми общечеловеческих моральных ценностей, среди которых народные традиции, обычаи, нормы мо-

рали, религия и пр. Здесь также раскрывается решающая роль среды и воспитания в нравственном развитии ребенка и своеобразии процесса нравственного воспитания дошкольников.

Задачи нравственного воспитания детей, поставленные данной программой, следующие: формирование нравственных качеств, выражающихся в гуманном отношении к окружающим, честности, правдивости, скромности, дружелюбии и взаимопомощи, дисциплинированности и культуре поведения, трудолюбии, любви к Родине, симпатии и уважении к людям разных рас и национальностей, а также нравственно-волевых качеств.

В учебных курсах «Методика музыкального развития» и «Методика развития детского изобразительного творчества» упор делается на формирование общей культуры личности. Здесь предусмотрено ознакомление будущих воспитателей с современными программами музыкального развития ребенка и детского изобразительного творчества, большое внимание уделено вопросу музыкального развития детей и формированию творческих изобразительных способностей дошкольников. Программы данных курсов обеспечивают овладение знаниями о задачах, формах, организации музыкально-эстетического воспитания и формировании художественно-творческих способностей детей на современном этапе. А так как нравственная культура является частью общей культуры личности, то можно сказать, что на занятиях по методике музыкального развития и методике развития детского изобразительного творчества происходит, с одной стороны, формирование нравственной культуры самих студентов средствами музыки и изобразительного искусства, а с другой, раскрываются методы и приемы музыкального художественно-творческого развития дошкольников, в процессе которого будущие педагоги смогут не только помочь формированию у ребенка эстетического отношения к искусству и окружающему миру, но и нравственному становлению личности.

Профессионально-нравственные качества будущего воспитателя получают свое дальнейшее развитие в процессе практической подготовки, в том числе и в различных видах педпрактики, в ходе которой студенты овладевают умениями организовывать межличностные и групповые взаимодействия детей с учетом духовно-нравственных ориентиров в общении и деятельности. Здесь уже полученные на теоретических занятиях знания постепенно перерастают в умения и навыки.

В процессе педагогической практики студенты учатся работать в коллективе воспитателей ДОУ, общаться с детьми. Совместно с сотрудниками дошкольного образовательного учреждения организуются дискуссии и диспуты на темы: «Легко ли быть нравственным в современном мире?», «Что такое хорошо, что такое плохо?». Будущие воспитатели имеют возможность послушать опытных педагогов и высказать свое мнение [8, с. 83].

В процессе педсоветов, организуемых совместно со студентами, будущие воспитатели участвуют

в тренингах по моделированию и разрешению ситуаций, требующих нравственного выбора.

Приведем пример такой ситуации.

*«Дети старшей группы сидят за столом. «А Виталик раскрошил хлеб», жалуется девочка. Воспитатель говорит: «Сидите спокойно и ешьте. А ты, Лена, не жалуйся по пустякам! Об этом сама можешь сказать Виталику». Лена, обращаясь к мальчику: «Слышишь, что тебе сказано?» Виталик в ответ строит гримасу, которая означает: «И не подумал слушаться тебя!» Лена обиделась, толкает его под локоть. В результате разлит суп, ложка на полу. Воспитатель делает замечание девочке: «Не умеешь себя вести, ссорись из-за каких-то крошек. Расскажу маме о твоём поведении».*

Студенты получили такое задание: Проанализируйте ситуацию и действия воспитателя с морально-нравственных позиций. Как бы вы поступили в данном случае? Какие воспитательные возможности можно извлечь из данной ситуации? Как бы вы объяснили детям, что плохого в поступке каждого из них?

Постоянно усложняющийся характер практических заданий студентам обеспечивает динамику их развития. Начиная с общего знакомства с учебно-воспитательными учреждениями разного типа, наблюдений и анализа получаемой информации, практиканты постепенно выполняют все более сложные и ответственные задания.

Именно на практике студенты учатся любить и принимать детей такими, какие они есть, вырабатывать терпение, выдержку, ответственность и чувство долга. Работая с детьми, студенты быстро понимают, что надо постоянно заниматься самообразованием и самовоспитанием, так как необходимые профессионально-значимые качества требуют постоянного совершенствования. [Талых, 75].

В то же время, в процессе прохождения практики, студент оказывается в условиях реального выбора, когда нужно быстро принять правильное решение. В ряде случаев педагогу, в том числе и студенту, находящемуся на практике, приходится преодолевать противоречия между неблагоприятным нравственным климатом в семье ребенка и теми позитивными идеалами, которые внушают ему в детском саду. Прямолинейный подход в этом случае может принести непоправимый вред взаимоотношениям между ребенком и его семьей [8, с. 84].

В ходе воспитательно-педагогической практики в детском саду студенты проводят беседы с детьми на морально-нравственные темы, предлагают им различные игры нравственного содержания (отметим, что данная работа может быть проведена лишь в старших группах детского сада).

К примеру, можно перед старшими дошкольниками поставить ряд следующих вопросов: 1) Как бы ты поступил, если увидел плачущего мальчика, который потерял маму? 2) Что бы ты сделал, если увидел, что взрослый что-то уронил? 3) Ты сидишь в вагоне, а на ближайшей остановке вошел пассажир и мест свободных больше не оказалось. Как ты поступишь в данном случае? 4) К тебе в дом

пришел товарищ, а ты ешь апельсин? Твои действия. 5) Ты нечаянно сломал игрушку, а никто этого не видел, как быть? (незаметно положить на место; починить; если не удастся починить, рассказать воспитателю, попросив о помощи). 6) Мама и папа оставили на твоё попечение заболевшую бабушку. Как ты проявишь заботу о ней? 7) Ты нашел в вестибюле детского сада кем-то забытый сверток, что бы ты предпринял?

Как считает М.В. Чернухина, «в процессе общения с дошкольниками, чтения им художественной литературы социально-нравственного содержания, ознакомления с изобразительным искусством, музыкой, у будущих воспитателей более эффективно происходит формирование их собственной социально-нравственной готовности. «Воспитатель сам должен быть воспитан». Это известное положение – непреложная заповедь для каждого, кто причастен к делу воспитания. Педагог должен быть терпеливым, любить детей, быть добрым и справедливым, уметь сострадать, быть отзывчивым. Вместе с тем он должен быть организованным, последовательным, требовательным, трудолюбивым. Но, прежде всего, быть высоко нравственным человеком. И именно в процессе прохождения педагогической практики есть возможность более успешного формирования социально-нравственной готовности студентов» [8, с. 84].

Сегодня, к сожалению, наше общество, находящееся на социально-экономическом переломе и движущееся эволюционным, стихийно-экспериментальным путем, находится на низком уровне духовно-ценностного совершенствования. А ведь, как известно, от того, какие ценности будут сформулированы у молодежи сегодня, целиком и полностью зависит развитие нашего общества и развитие личности каждого молодого человека. В связи с этим, как отмечает В.В. Гавва, «значительно возрастает социальная значимость деятельности учебных заведений, направленных на подготовку педагогических кадров, способных оказать физическую и моральную помощь в развитии личности, поддержку и стимулирование инициативы ребенка, его творчества» [3, с. 24]. Поэтому перед высшим специальным образованием в государстве поставлена задача всемерного улучшения подготовки педагогических кадров, способных повысить уровень образования и воспитания подрастающего поколения.

## Литература

1. Акимов М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. - М., 1992. – 235 с.
2. Барсукова В.В. Подготовка студентов к решению социально-нравственных проблем детей в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин и педпрактики в педагогическом вузе // Формирование готовности педагогических кадров к решению проблем социально-нравственного развития детей. – Белгород. – 2001. – С. 13-18.
3. Гавва В.В. Социально-нравственное развитие студентов педагогического вуза в процессе

реализации целевой комплексной программы «Профессия – педагог» // Формирование готовности педагогических кадров к решению проблем социально-нравственного развития детей. – Белгород. – 2001. – С. 24-27.

4. Говорухина Л.В. К проблеме нравственного воспитания будущих педагогов. // Формирование готовности педагогических кадров к решению проблем социально-нравственного развития детей. – Белгород. – 2001. – С. 28-30.

5. Маркова В.В. Формирование профессионально-нравственных потребностей будущих воспитателей на первой ступени педагогического образования. // Формирование готовности педагогических кадров к решению проблем социально-нравственного развития детей. – Белгород. – 2001. – С. 5-10.

6. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – М., 2000. – 336 с.

7. Талых Т.Н. Формирование профессионально-личностных качеств будущего педагога в процессе педагогической практики. // Формирование готовности педагогических кадров к решению проблем социально-нравственного развития детей. – Белгород. – 2001. – С. 74-77.

8. Чернухина М.В. Формирование социально-нравственной готовности будущих воспитателей в процессе педагогической практики. // Формирование готовности педагогических кадров к решению проблем социально-нравственного развития детей. – Белгород. – 2001. – С. 81-85

9. Алябьева Т.К. Морально-нравственный аспект в преподавании правоведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. 2011. № 1. С. 37-43.

#### **Formation of professional and moral values among future teachers of pre-schools in the university**

**Azitova G.Sh., Azitov R.Sh., Azitova G.Sh.**

Kazan (Volga Region) Federal University, Almetyevsk branch of the Kazan National Research Technical University

named after A.N. Tupolev – KAI

The article reveals the peculiarities of the modern educational process and the possibilities of formation of value orientation among future teachers of kindergartens in the process of training at the university. The author of the article concludes that the moral culture of students is not high. Therefore, it is necessary to create conditions under which the most successful formation of the moral culture of future teachers in the process of their professional training will be ensured.

**Key words:** Preschool education, students, future teachers of kindergartens, professional values, moral culture

#### **References**

1. Akimov M.K., Kozlova V.T. Student individuality and individual approach. - M., 1992. - 235 p.
2. Barsukova V.V. Preparing students for solving social and moral problems of children during the study of psychological and pedagogical disciplines and pedagogical education in a pedagogical university // Forming the readiness of teaching staff to solve problems of the social and moral development of children. - Belgorod. - 2001. - p. 13-18.
3. Gavva V.V. Social and moral development of students of a pedagogical university in the process of implementing the target comprehensive program "Profession - Teacher" // Formation of the readiness of teaching staff to solve the problems of the social and moral development of children. - Belgorod. - 2001. - p. 24-27.
4. Govorukhina L.V. To the problem of moral education of future teachers. // Formation of the readiness of teachers to solve the problems of social and moral development of children. - Belgorod. - 2001. - pp. 28-30.
5. Markova V.V. Formation of professional and moral needs of future educators at the first stage of pedagogical education. // Formation of the readiness of teachers to solve the problems of social and moral development of children. - Belgorod. - 2001. - p. 5-10.
6. Selivanov V.S. Fundamentals of general pedagogy: theory and methods of education. - M., 2000. - 336 p.
7. Talyh T.N. Formation of professional and personal qualities of the future teacher in the process of teaching practice. // Formation of the readiness of teachers to solve the problems of social and moral development of children. - Belgorod. - 2001. - p. 74-77.
8. Chernukhina M.V. Formation of social and moral readiness of future educators in the process of teaching practice. // Formation of the readiness of teachers to solve the problems of social and moral development of children. - Belgorod. - 2001. - p. 81-85
9. Alyabyeva T.K. Moral and moral aspect in the teaching of law // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Jurisprudence. 2011. No 1. S. 37-43.

# Кластерный подход к агрообразованию (на примере иноязычной деятельности)

**Корякина Мария Ивановна,**

к.п.н., доцент кафедры социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Якутская государственная сельскохозяйственная академия», kormar61@mail.ru

В статье рассмотрены педагогические условия реализации кластерного подхода при изучении иностранному языку в системе непрерывного агрообразования (агрошкола-агроколледж-агровуз). Авторы подчеркивают необходимость создания эффективных условий для взаимодействия между агрокластерами на основе иноязычного обучения с целью подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере агропромышленного комплекса. Рассмотрены основные проблемы преемственности иноязычного обучения на этапах школа – колледж – вуз – предприятие. Даны направления практической деятельности для реализации принципа преемственности языкового образования.

**Ключевые слова:** кластер, преемственность, непрерывное образование, иноязычное обучение, профильная ориентация, деятельность, подход, агропромышленный комплекс.

Одним из национальных инновационных систем в образовании нашей страны может стать кластерный подход в подготовке кадров для аграрного сектора экономики. Данная методология широко применяется в науке и практике в аспекте поиска инновационных направлений развития социально-экономической системы, повышения благосостояния общества и увеличения конкурентоспособности в рамках генезиса и развития кластеров различной природы.

С самых общих позиций «кластер» (cluster буквально - «группа», «гроздь, скопление») определяется как совокупность однородных элементов, которые могут функционировать как отдельная единица, характеризующиеся определенными свойствами. Согласно другим источникам «Кластер - это группа... взаимосвязанных организаций, действующих в определенной сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга» [6, с. 207]. В других исследованиях указывается на то, что кластер определяется как концентрация взаимосвязанных видов экономической деятельности позволяющих достигать наиболее высокие результаты деятельности, позволяющие повысить конкурентоспособность национальной экономики [4]. Отдельно указывает на то, что кластерный подход позволяет создавать инновационные продукты.

Образование является одной из сфер, где кластерный подход может стать перспективным. Генезис данных кластеров определяется положениями приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июля 2013 года № 611. В данном нормативном документе определяется алгоритм формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в рамках института образования региона [7].

В своей статье мы рассматриваем кластеры, образуемые в рамках иноязычной деятельности в системе непрерывного агрообразования в Республике Саха (Якутия). Мы считаем, что деятельность первого кластера – агрошколы наиболее развита именно в этой республике. Концепция обеспечения кадрами при модернизации агропромышленного комплекса северо-восточных регионов России определяет такие цели как развитие модели непрерывного образования специалистов аграрного сектора экономики, что позволяет обеспечить инновационный характер производства, позволяет формировать научно-образовательный кластер, в

том числе такие как образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования, среднеобразовательные школы, имеющие аграрный профиль, а также учреждения науки. На базе этой концепции была сформирована программа комплексной подготовки специалистов сельского хозяйства. Так, например, в рамках Союза «Агропрофилированные школы Республики Саха (Якутия)» осуществляют деятельность более 100 профильных аграрных школ. По мнению ряда исследователей их деятельность является наиболее эффективной среды инновационных агропрофильных школ в части формирования соответствующих компетенций [1].

Процессы кластеризации в рамках агрообразования основывается на реализации профильного обучения. [5]. На базе определенной территории реализуются программы развития регионов, в состав которого входят и образовательные учреждения [4]. В рамках системы «ссуз - вуз - производство» реализуются цели регионального развития экономики [9]. В нашем случае, мы исходим из системы непрерывного образования «агрошкола-агроколледж-агровуз». В современных исследованиях недостаточно разработана система агрообразования, как одного из составной части российского образования. Также не рассмотрена связь между элементами кластера, обеспечивающая обмен знаниями и технологиями по отдельным преподаваемым предметам, например по иностранному языку.

Приобретение иноязычных компетенций на базе преемственности, что позволяет осуществлять формирование компетенции специалистов агропромышленного комплекса, обладающих иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления профессионального взаимодействия на международном уровне. Решение задач непрерывного образования на базе применения иностранного языка в рамках системы «агрошкола-агроколледж-агровуз» позволяет реализовать педагогические возможности дисциплины «Иностранный язык». Все это позволит реализовать гуманитарный и интегративный потенциал для адаптации школьников к условиям обучения в колледже и вузе сельскохозяйственного профиля.

Главным условием решения данной проблемы состоит в создании сетевой структуры специализированных образовательных организаций, в нашем случае, кластеров аграрного профиля. Внутри данной сети можно проводить ряд мероприятий по всем профильным дисциплинам. По иноязычной деятельности целесообразно проводить следующие мероприятия: проведение выездных и в режиме он-лайн консультаций по английскому языку и подготовка к ЕГЭ для учащихся агрошкол; создание методического объединения учителей иностранного языка агропрофилированных образовательных учреждений; помощь в рецензировании и написании научных статей и аннотаций учителям, также при подготовке школьников к ежегодной научно-практической конференции «Шаг будущее»; профориентационная работа в учреждениях среднего профессионального обра-

зования и в агрошколах; руководство научно-исследовательской работой студентов на основе научных статей, написанных в школе и колледже в сравнении и сопоставлении поставленных проблем в англоязычных странах; совместное проведение учебно-методических конференций, научно-практических конференций и конкурсов; изучение образовательных программ по иностранному языку в агрошколах и агроколледжах, рабочих программ в агровузе с целью разработки совместных комплексных программ, введения в программу различных агрокомпонентов, разработки текстов по специальности, также профильных учебников и учебно-методических пособий; применение иностранной современной научной литературы в области агропромышленного комплекса и применение в образовательном процессе; проведение презентация для школьников агровуза и беседы об учебе на английском языке. На наш взгляд, данные направления практической иноязычной деятельности станут залогом будущей успешной учебы обучающихся агрошкол и агроколледжей в агровузе, решат ряд проблем в непрерывной языковой подготовке. Освоение вузовского образовательного пространства требует целенаправленной подготовки старшеклассников агрошкол на базе применения потенциала отраслевого образования, которые позволяют «расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе посредством подготовки выпускников школы к формированию компетенций в рамках программ высшего профессионального образования» [9, с. 3]. Данный подход приемлем и к непрерывному языковому образованию

Таким образом, разработка и имплементация кластерного подхода в детальности по развитию системы образования позволяет формировать педагогические условия, характерные для поиска возможностей и системы агрообразования.

## Литература

1. Концепция кадрового обеспечения модернизации агропромышленного комплекса Севера-Востока Российской Федерации. – Якутск: ФГБОУ ВО «Якутская ГСХА», 2014.
2. Малинин В.А. Интеграция школы и вуза как фактор развития новой образовательной системы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – №1.
3. Мигранян А. А. Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров в странах с переходной экономикой // Вестник КРСУ. – 2002. – № 3.
4. Началов Н.А. Непрерывное образование: изучение иностранного языка // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282.
5. Петрович В. Г. Педагогические издательства и ИПК: кластерный подход к взаимодействию // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 9. – С. 67–71.
6. Портер М. Конкуренция. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2001. – С. 207.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 июля 2013г. №611 г. Москва «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования», зарегистрирован в Минюсте РФ 12 августа 2013г., рег. № 29354.

8. Чебоненко Н.И. Качество образования и проблема преемственности обучения иностранному языку в системе «школа-вуз» в условиях профильной школы // Вестник Югорского государственного университета. – 2008. – выпуск 3. – С. 85-88.

9. Шайдуллина А. Р. Интеграция ссуза, вуза и производства в региональной системе профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2010. – С. 45.

10. Кукушкина В.В. Введение в специальность. менеджмент: учебник: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 080200 "Менеджмент" и по специальности 080507 "Менеджмент организации" / В. В. Кукушкина. Москва, 2012. Сер. Высшее образование

#### **Cluster approach to education of agriculture (by the example of foreign activity)**

Koryakina M.I.

Yakutsk State Agricultural Academy

The article considers the educational conditions for implementing the continuity principle of learning a foreign language in the system of lifelong learning (agricultural schools – agricultural colleges - agricultural higher educational institutions). The authors emphasize the necessity of creating conditions for the effective cooperation between agrarian clusters on the base of foreign language learning with the purpose of training highly qualified specialists in the sphere of agro-industrial complex. The basic problems of the continuity strategy in teaching foreign languages at the school-university level are in the focus. Also, there are given the directions of the practical activity for implementing the continuous linguistic education principle.

**Keywords:** cluster, continuity, lifelong learning, foreign language learning, career orientation, activity, approach, agro-industrial complex.

#### **References**

1. The concept of staffing the modernization of the agro-industrial complex of the North-East of the Russian Federation. - Yakutsk: Yakutsk State Agricultural Academy, 2014.
2. Malinin V.A. Integration of the school and the university as a factor in the development of the new educational system // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. - 2014. - №1.
3. Migranyan A. A. Theoretical aspects of the formation of competitive clusters in countries with transition economies. Vestnik KRSU. - 2002. - № 3.
4. Nachalov N.A. Continuing education: learning a foreign language // Bulletin of Tomsk State University. - 2004. - № 282.
5. Petrovich V. G. Pedagogical publishing houses and PKI: a cluster approach to interaction // Primary School plus before and after. - 2010. - № 9. - P. 67–71.
6. Porter M. Competition. - M.: Publishing house "Williams", 2001. - p. 207.
7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) dated July 23, 2013 No. 611 Moscow "On Approval of the Procedure for the Formation and Functioning of Innovative Infrastructure in the Education System" was registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 12, 2013, registration number 29354.
8. N.I. Chebonenko The quality of education and the problem of continuity of teaching a foreign language in the "school-university" system in a profile school. // Bulletin of the Ugra State University. - 2008. - release 3. - p. 85-88.
9. Shaydullina, A. R. [Integration of secondary vocational schools, higher education institutions, and production in the regional system of vocational education: Author's abstract]. dis. ... Dr. Ped. sciences. - Kazan, 2010. - p. 45.
10. Kukushkina V.V. Introduction to the specialty. management: textbook: textbook for students of higher educational institutions studying in the direction 080200 "Management" and in the specialty 080507 "Organization Management" / V.V. Kukushkina. Moscow, 2012. Ser. Higher education

# Коммуникативная компетенция при обучении студентов-билинггов неязыкового вуза

**Лотова Надежда Константиновна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, N\_Lotova@mail.ru

**Дмитриева Тамара Григорьевна,**

старший преподаватель кафедры «Прикладная механика», Якутская государственная сельскохозяйственная академия, Tamara-dmitrieva@inbox.ru

В данной работе проанализированы различные подходы к определению понятия «билингвизм». В частности, рассматривается проблема отсутствия в науке точных критериев, определяющих уровень «совершенства» во владении языками. Изучены классические и альтернативные варианты определения билингвизма. Двухязычие изучено с точки зрения разных аспектов: культурологического, лингвистического, педагогического и психологического. Изучены особенности формирования коммуникативной компетенции билингвов.

Также рассматривают особенности билингвизма, связанные со сложностями изучения русского языка, и современные средства обучения (информационно-коммуникативные технологии, электронные и сетевые средства обучения). На примере образовательного портала как элемента сетевого обучения, созданного на факультете повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН, рассматриваются особенности применения современных образовательных технологий на занятиях со студентами-билингвами.

**Ключевые слова:** билингвизм, критерии уровня владения языками, информационно-коммуникативные технологии, электронные и сетевые средства обучения, коммуникативная компетенция.

В связи с глобализацией, а также динамично развивающимся обществом, в современной науке актуальна проблема билингвизма (двухязычия).

Следует отметить, что проблема овладения иностранными языками и двухязычия является многоплановой. В решении такой проблемы скрещиваются разные аспекты: культурологический, лингвистический, педагогический, психологический.

Изучение любого явления начинается с его определения - билингвизм не исключение.

Многие отечественные и зарубежные ученые занимаются изучением билингвизма, который оказывает большую роль в жизни человека, общества и науки. Проанализировав труды о билингвизме У. Вайнрайха [5], В.Н. Ярцевой [18], В. Блумфилда [4], В.Ю. Розенцвейга [13] и других исследователей, рассмотрев литературу, касающуюся двухязычия, важно отметить, что ученые трактуют билингвизм, исходя из различных критериев. Благодаря исследованиям отечественных и зарубежных ученых можно рассматривать двухязычие со многих сторон и в различных взаимосвязях. Стоит уделить внимание тому, что между учеными существуют разногласия в определении понятия "билингвизм". Наиболее обобщенно можно описать билингвизм как способность индивида одновременно владеть двумя языками.

В науке спорят между собой две группы ученых, к которым постоянно добавляются новые исследователи. Предметом их разногласий в определении билингвизма является уровень «совершенства» во владении языками. Первая точка зрения состоит в следующем - билингвизм проявляется в одинаково совершенном владении обоими языками. Ее поддерживают такие ученые, как В.А. Аврорин [1], К.Х. Ханазаров [16], Л. Блумфилд [4].

Согласно К.Х. Ханазарову, двухязычие проявляется в пользовании вторым языком так, чтобы полноценно общаться с обществом - носителями данного языка: главное не формирование мышления на втором языке, а речевая активность, в особенности в ситуациях речевого общения [16].

Вслед за В.А. Аврориным под билингвизмом стоит понимать свободное употребление в речи двух языков. Следовательно, двухязычным человека можно считать в том случае, когда его знания и владение вторым языком приравниваются к уровню владения родным [1]. В.Ю. Розенцвейг также

пишет, что двуязычие - это употребление двух языков в соотношении с ситуацией речевого общения, а также владение ими на высоком уровне [13]. Л. Блумфилд указывает на то, что двуязычие наступает, когда общение с использованием второго языка не мешает общению на родном языке, не способствует его утрате. Идея ученого заключается в следующем - двуязычие - это владение несколькими языками на одном уровне [4].

Другая точка зрения, объединяющая группу ученых (А.А. Метлюк [12], Ф.П. Филин [15], В.Н. Ярцева [18], А.Е. Супрун [14]), состоит в том, что они считают невозможным совершенное владение языком, включая родной. В связи с этим, двуязычные люди могут оперировать вторым языком незначительно, то есть иметь с ним хотя бы малую связь.

А.А. Метлюк в своих работах подчеркивает тот факт, что двуязычный человек может владеть языками на разных уровнях - от знания простейших основ и до свободного владения ими [12]. Ф.П. Филин также отмечает, что совершенный билингвизм - редкое явление, именно поэтому не стоит придерживаться точных определений в описании билингвизма [15].

В определении В.Н. Ярцевой двуязычие - сформировавшийся навык индивида общаться на нескольких языках и владеть ими на разных уровнях [18]. А.Е. Супрун, уделяя в своих трудах важнейшее место двуязычию, подчеркивает, что двуязычный человек может владеть вторым языком на уровне, отличающемся от уровня владения родным языком. Его исследования посвящены билингвизму разной выраженности [14].

Однако стоит отметить, что трактовки, описанные выше, не могут быть «эталоном» к определению двуязычия. Не описаны точные критерии «совершенства» во владении языком - не ясно, какого уровня владения достаточно для билингвизма. К примеру, как ученым оценивать билингва, который плохо владеет родным языком? Являются ли билингвизмом случаи, когда второй язык подавляет родной? Имеют ли люди с ограниченными возможностями здоровья способности к двуязычию? Касаясь этих и многих других вопросов у ученых возникают споры, поэтому на них нет точного ответа в науке.

У. Вайнрайх, известный теоретик, исследующий языковые контакты, пишет о билингвизме как о практике попеременного употребления двух языков, исходя из ситуации речевого взаимодействия. Исходя из этого, людей, владеющих данной способностью, целесообразно называть двуязычными или билингвами [5]. Трактовку У. Вайнрайха в науке считают классической, наиболее обобщенной, однако, если рассматривать данное определение с позиции уровня владения языком, то есть «совершенства», то можно заметить, что ученый не делает упор на данный критерий. Следовательно, данный факт позволяет считать трактовку несовершенной. Важно понять, что несовершенный - не значит плохой, наоборот, недостатки способствуют поиску новых трактовок и развитию науки.

Исходя из вышесказанного, целесообразно ввести теорию определения билингвизма, которую описывает Е.М. Верещагин. Билингв, согласно ученому, обладает первичной и вторичной языковой системой [6]. Двуязычие проявляется в пользовании обеими системами. Особенностью трактовки Е. М. Верещагина является то, что он не использует «совершенство» в качестве фактора, характеризующего двуязычие, а достаточно четко и точно определяет границы билингвизма путем введения языковых систем.

Таким образом, важно подчеркнуть, что наличие большого количества определений двуязычия в науке позволяет рассмотреть данный вопрос с гораздо шире и глубже. Многочисленные трактовки, несомненно, помогают понять сущность билингвизма, однако, содержат в себе неточности, так как рассмотрены только с одной стороны - с точки зрения совершенства во владении языками.

Итак, билингвизм многогранен, он содержит в себе множество нерешенных вопросов, в связи с чем и является проблемой, интересующей ученых. Следовательно, целесообразно то, что проблемой двуязычия должны заниматься исследователи различных областей науки. Многообразные трактовки понятия «билингвизм» и интерес к данной проблеме являются следствием активной деятельности институтов современного государства в области обучения языкам, овладения языками и проведения исследований, посвященных языковым способностям.

В последние годы актуальной становится проблема двуязычного или билингвального обучения. Обучение в условиях двуязычия принято большим количеством ученых одной из возможностей более эффективной организации преподавания в условиях образовательной организации, в связи с этим и находится на этом этапе в центре внимания исследователей.

Развитию билингвального образования и билингвизма способствуют новые формы обучения (обучение в режиме онлайн, дистанционное образование). Билингвальное образование осуществляется в рамках международных программ (Erasmus, Leonardo da Vinci, Socrates и др.) [19].

Посредством билингвального обучения в межкультурном пространстве приобретаются умения межкультурной коммуникации. В связи с этим культурологическая направленность в билингвальном обучении приобретает особое значение, так как языки не только являются средством общения, но и приобщают к манерам поведения, способам мышления и духовным ценностям разных культур [7].

В процессе билингвального обучения происходит взаимопроникновение и взаимовлияние культур, а также осознание специфического и общего носителей разных культур и языков [11], понимание того, как соотносятся индивидуальные когнитивные пространства в процессе межкультурной коммуникации [9].

В рамках билингвального обучения формирование лингво-коммуникативной компетентности

можно отнести к наиболее актуальным задачам, поскольку сегодня возникает необходимость повышения уровня лингвистической и коммуникативной подготовки студентов-билинггов, которая поможет обеспечить им в дальнейшем возможность грамотного профессионального взаимодействия.

Представить процесс формирования коммуникативной способности без современных информационно-коммуникативных технологий и методов электронного обучения невозможно. Использование наряду с традиционной технологией обучения новых методов помогает преподавателю, прежде всего, обеспечить положительную мотивацию у студентов-билинггов рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность проводимых занятий, а также формировать и совершенствовать навыки исследовательской деятельности обучающихся.

Так, в методику формирования коммуникативной компетенции активно вводится понятие информационной среды обучения, что отмечено, в частности, такими авторами, как М.А. Бовтенко (2005); А.Н. Богомолов (2008); Л.А. Дунаева (2003); Е.С. Полат и др. (2003); Руденко-Моргун (2003) и др. Исследователи отмечают, что происходит информатизация лингводидактики.

Под термином «коммуникативная компетенция» в данной статье, вслед за М.Р. Львовым, мы понимаем компетенции, «обозначающие знание языка, его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека [10].

Как известно, русский язык является одним из наиболее сложных, из-за этого у студентов-билинггов часто возникают трудности в ходе образовательного процессе, особенно при формировании фонетических навыков, что обусловлено интерферирующим влиянием фонетики родного языка студента-билингва. В связи с этим, мы акцентируем внимание на инновационных подходах к формированию фонетических навыков в структуре коммуникативной компетенции.

Фонетические навыки можно разбить на две большие группы: слухо-произносительные и ритмико-интонационные. Под слухо-произносительными навыками мы понимаем навыки правильного произнесения всех звуков в потоке речи, понимание студентом всех звуков при аудировании речи других. Под ритмико-интонационными навыками подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и понимания речи других.

В современных электронных средствах обучения реализуются основные дидактические принципы: сознательность, коммуникативность, наглядность, активность, научность, доступность, прочность, последовательность, систематичность, учет индивидуальности обучающихся [8].

Обратимся к рассмотрению ряда вопросов использования потенциала ИКТ в формировании

фонетической культуры звучащей речи в системе обучения в российской высшей школе с позиций теории и практики электронной лингводидактики.

В настоящее время во многих российских и зарубежных вузах ведется работа по строительству эффективной среды обучения русскому языку в сети. Этот образовательный процесс требует необходимого количества электронных средств обучения и методического обеспечения их использования. Одним из базовых элементов сетевого обучения (ЭСО) является портал. Представим в качестве примера портал, созданный на факультете повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН [www.langrus.ru](http://www.langrus.ru). В данном портале имеются ЭСО:

- «Адаптационные тесты», созданные на базе учебного пособия, авторами которого являются Т.М. Балыхина, Н.М. Румянцева, Н.Ю. Царева;
- «Кабинет тестирования», в котором представлено четыре категории тестов по фонетике русского языка как иностранного;
- «Сетевой класс», в котором размещены, среди прочих, разделы: ЭСО «Русская фонетика», «Словарь в картинках», «Русский алфавит».

При работе с данным порталом для целенаправленного формирования русской фонетической культуры иностранца можно пользоваться мультимедийной обучающей программой «Русский алфавит». Обучающийся получает звуковой, графический и визуальный образец конкретной лексической единицы одновременно, что имеет важное значение для практики обучения, так как эффект усвоения нового материала многократно увеличивается при воздействии на несколько рецептивных каналов. Обучающийся имеет возможность выбрать диктора с мужским или женским голосом. В паузы между звуковыми образцами обучающийся повторяет текст за диктором. Автоматизация артикуляции звуков, обозначаемых буквами русского алфавита, происходит при повторении русских скороговорок. Методически значимо, что данная программа позволяет увидеть работу артикуляционного аппарата и повторить предлагаемую поговорку.

Работая с ЭСО «Словарь в картинках», учащийся имеет возможность услышать звуковую модель конкретного слова, повторить его для автоматизации слухо-произносительного навыка и запоминания.

Уровень сформированности фонологической компетенции билингва может определяться на основе ЭСО «Тесты по русской фонетике» (Авторы Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина). Предлагаемые тесты построены в соответствии с уровневой организацией целостной фонологическо-фонетической системы русского языка [3].

Для развития когнитивных способностей, активности и креативности учащихся-билинггов в осуществлении учебной деятельности всё чаще используется органичное включение в учебники заданий с использованием Интернет-ресурсов.

Такой опыт обучения был реализован в учебниках «Русский язык мой друг» и «Русский язык для

вас» Т.В. Шустиковой и А.А. Атабековой [2]. В первом из указанных учебников в конце каждого из уроков указываются адреса сайтов, которые рекомендуется посетить студентам. Так, при работе по формированию фонетических навыков в раздел «Работайте в интернете» включаются задания на разучивание песен, дается возможность работать со звучащими прозаическими произведениями, использовать аудиокниги. Методически обоснована целесообразность использования Интернета при разучивании стихотворений русских классиков в прочтении артистов или мастеров художественного слова.

В указанном учебнике описана работа с художественными аудиотекстами, с музыкальными разделами сайтов, которые позволяют учащимся познакомиться с популярными песнями. Разучивание их, по мнению Т.В. Шустиковой, не только формируют слухо-произносительные навыки, но и способствует развитию фонетической культуры речи студента-билингва [17].

Возможность многократного прослушивания и повторения позволяет формировать аудитивные произносительные навыки, а система грамматических заданий последовательно закладывает базу для языковой корректности речи обучающегося. Четкая грамматическая направленность предлагаемых заданий и их ориентация на коммуникативную значимость для данного этапа обучения оптимизируют процесс овладения языком, использования его в реальных ситуациях речевого общения.

Для автоматизации слухо-произносительных навыков также методически значимо, что современные учебники обычно имеют в комплекте компакт-диски, содержащие звуковое приложение к урокам.

Такая комплексная работа имеет важное значение не только для обучения русскому языку, но и для эстетического и нравственного воспитания студентов-билингвов. Немаловажное значение имеет то, что данный учебный аспект работы тесно связан с развитием социокультурной и лингвокультурологической компетенций, которые способствуют формированию общей коммуникативной компетентности, помогают успешной адаптации в новой среде общения.

## Литература

1. Аврорин В. А. Проблемы двуязычия и многоязычия // Двуязычие и школа. М.: Наука, 2002, №6. С. 49-62.
2. Атабекова А.А., Шустикова Т.В. Интернет технологии в обучении иностранным языкам. – М.: РУДН, 2007. – 97.
3. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Тестирование звучащей речи: лингвопрагматические и управленческие аспекты // XI Конгресс МАПРЯЛ "Мир русского слова и русское слово в мире." Том 6(2) Изучение и описание РКИ. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). – Heron Press, Sofia: 2007. – С. 21-28.
4. Блумфилд Л. Язык. М.: Прогресс, 1968. 608 с.

5. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Высшая школа, 1979. 246 с.

6. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Директ-Медиа, 2014. 162 с.

7. Владимирова С.Г. Взаимодействие языковых структур при билингвизме / С.Г. Владимирова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 156-160.

8. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда средства обучения педагог. - М.: РУДН, 2009. – 211 с.

9. Гуревич Л.С. О соотношении индивидуальных когнитивных пространств в процессе межкультурной коммуникации / Л.С. Гуревич // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2018. – №3(31). – С. 59-65.

10. Львов М. Р. Словарь - справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. – 272 с.

11. Матвеева Д.Г. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия / Д.Г. Матвеева. – Вестник Забайкальского государственного университета. – 2012. – С. 107-112.

12. Метлюк А.А. Взаимодействие просодических систем в речи билингва: учебное пособие. Минск, 1989. 306 с.

13. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 80 с.

14. Супрун Л. Е. Лекции по языкознанию. Минск: 1980, 188 с

15. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 13-25.

16. Ханазаров К.Ф. Критерии двуязычия и его принципы // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 119-124.

17. Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. - М.: РУДН, 2010 - 315 с.

18. Ярцева В. Н. Развитие национального литературного английского языка. М.: 2010, 288 с.

19. Vez J. Multilingual education in European Policy Developments / J. Vez – Porta Linguarium, 2009. – P. 7-24.

## Communicative competence in teaching bilingual students of a non-language higher education institution

Lotova N.K., Dmitrieva T.G.

Yakut state agricultural Academy

In this paper, various approaches to the definition of "bilingualism" are analyzed. In particular, the problem of the lack of precise criteria in science that determine the level of "perfection" in language skills is considered. Classical and alternative variants of bilingualism definition are studied. Bilingualism has been studied from the point of view of various aspects: cultural, linguistic, pedagogical and psychological. The features of the formation of the communicative competence of bilinguals are studied.

Also consider the features of bilingualism associated with the difficulties of learning the Russian language, and modern teaching tools (information and communication technologies, electronic and network learning tools). Using the example of an

educational portal as an element of network education created at the faculty of advanced training for teachers of the RCTU RUDN, the use of modern educational technologies in classes with bilingual students is considered.

**Keywords:** bilingualism, criteria for language proficiency, information and communication technologies, electronic and network learning tools, communicative competence.

#### References

1. Avrorin V. A. Problems of bilingualism and multilingualism // Bilingualism and school. M.: Science, 2002, №6. Pp. 49-62.
2. Atabekova A.A., Shustikova T.V. Internet technologies in teaching foreign languages. - M.: RUDN, 2007. - 97.
3. Balykhina T.M., Netyosina M.S. Testing of speech: linguopragmatic and managerial aspects // XI Congress MAPRYAL "The world of the Russian word and the Russian word in the world." Volume 6 (2) Study and description of the RCTs. Methods of teaching Russian language (native, non-native, foreign). - Heron Press, Sofia: 2007. - p. 21-28.
4. Bloomfield L. Language. M.: Progress, 1968. 608 p.
5. Weinreich U. Language contacts: state and problems of research. Kiev: Higher School, 1979. 246 p.
6. Vereshchagin EM. Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism). M.: Direct Media, 2014. 162 p.
7. Vladimirov S.G. Interactions of linguistic structures in bilingualism / S.G. Vladimirova // Yaroslavl Pedagogical Journal. -2016. - № 4. - p. 156-160.
8. Gartsov A.D. Electronic linguodidactics: the environment of a means of learning the teacher. - M.: RUDN, 2009. - 211 p.
9. Gurevich L.S. On the ratio of individual cognitive spaces in the process of intercultural communication / L.S. Gurevich // Vestnik MGPU. Series: Philology. Theory of language. Language education. - 2018. - №3 (31). - pp. 59-65.
10. Lvov M. R. The Dictionary - A Guide to the Methodology of Teaching the Russian Language: A Handbook for Students of Pedagogical Universities and Colleges / M.R. Lvov. - M.: Publishing Center "Academy"; Higher school, 1999. - 272 p.
11. Matveeva D.G. Psycholinguistic foundations of teaching foreign languages in the context of bilingualism / DG Matveeva. - Bulletin of Transbaikalian State University. - 2012. - p. 107-112.
12. Metiyuk A.A. Interaction of prosodic systems in bilingual speech: a training manual. Minsk, 1989. 306 p.
13. Rosenzweig V.Yu. Language contacts. L.: Science, 1972. 80 p.
14. Suprun L. E. Lectures on linguistics. Minsk: 1980, 188 seconds
15. Filin F.P. Modern social development and problems of bilingualism // Problems of bilingualism and multilingualism. M.: Nauka, 1972. S. 13-25.
16. Khanazarov K.F. Criteria of bilingualism and its principles // Problems of bilingualism and multilingualism. M.: Nauka, 1972. P. 119-124.
17. Shustikova T.V. Russian phonetic inofon culture: linguodidactic aspect. - M.: PFUR, 2010 - 315 p.
18. Yartsev V.N. The development of national literary English. M.: 2010, 288 p.
19. Vez J. Multilingual Education in European Policy Developments / J. Vez - Porta Linguarium, 2009. - P. 7-24.

# Реализация психологических условий развития в деятельности помогающих профессий на примере специалистов по физической реабилитации

**Олейник Юлия Васильевна**

психолог, ООО «Успех-Персонал», juliyaoleynik@rambler.ru

В последнее время все большую популярность приобретает процесс сохранения состояния здоровья и формирования здорового образа жизни современного человека. Труд специалистов по физической реабилитации, направленный на преодоление различных факторов «нездоровья» с целью кумуляции знаний и умений и передачи практических навыков здоровьесбережения в общество. В клинической практике больше внимания уделяется отдельным специализациям медицинских направлений лечения уже имеющихся патологических процессов. В то время, специалист – физический реабилитолог, руководствуясь принципом «холистического подхода индивидуального здоровья», несет ответственность за профилактику, сохранение и восстановление состояния здоровья в целом. На сегодня общество нуждается в высокообразованных, мобильных и инициативных специалистах – физических реабилитологах, способных к систематическому обновлению знаний, навыков и умений руководствуясь концептуальными подходами психолого-педагогического аспекта.

**Ключевые слова:** помогающая профессия, психология, культура рабочей среды, специалист, соционимика.

Профессиональная деформация в любой сфере деятельности – это особое состояние, что является результатом негативного взаимодействия профессии и личности индивида. Часто профессиональную деформацию связывают с работой в социальной сфере, а именно сфере «человек-человек».

Согласно концепции Е.А. Климова, сферу физической реабилитации, можно отнести к типу профессий «человек-человек», то есть помогающих процессий.

Способность специалиста реализовывать профессиональную деятельность обусловлена различными факторами, ориентировочными среди которых является система методов и целей, наличие профессиональных знаний и умений, непосредственное включение личности в деятельность.

Несмотря на то, что работа указанных специалистов подпадает под класс профессий с высоким уровнем психоэмоционального напряжения, процесс профессиональной деформации физиореабилитолога происходит под влиянием содержания и специфичности течения условий трудовой деятельности.

Деятельность физического реабилитолога содержит в себе риски развития различных деформаций личности. Обостряет проблему и тот факт, что профессиональная деформация является мигрирующим явлением из "Я профессионального" на сферу деятельности "я человеческого" [2; 9].

В поисках путей преодоления профессиональной деформации и сохранения компетентности специалистов различных отраслей ученые-психологи (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалева, В. А. Слатенин и др.) акцентируют внимание на «рефлексии», что отождествляется с базовыми категориями: мышления, становление и развитие личности. Тогда как ряд ученых (Н. Г. Алексеев, И. А. Зимняя, А. В. Карпов и др.) были сосредоточены на изучении феномена рефлексии с учетом профессиональных позиций.

Следовательно, необходимо искать пути преодоления профессиональной деформации посредством инструментов профессиональной рефлексии. Поэтому, сохранение высокого уровня профессиональной компетентности специалистов

по физической реабилитации, является одним из актуально заостренных вопросам здоровьесбережения современности.

Главной целью этой работы является проанализировать, исследовать и научно обосновать реализацию рефлексии в условиях трудовой деятельности специалистов-физических реабилитологов для профилактики и устранения профессиональной деформации указанной отрасли.

На современном этапе развития науки категория «рефлексия» исследуется как независимое психологическое явление.

Психология рассматривает категорию «рефлексия» с различных позиций.

Наиболее распространенным определением данная категория определяется как понимание личностью своих особенностей [3], как сопровождающее в течении всех жизни явление, отражающееся в любой сфере деятельности, источник отличающегося от чувственного опыта.

С. В. Кондратьева, Б. Ф. Ломов указывают на то, что рефлексия включается во все коммуникативные процессы личности, как источник самосознания и самостоятельного осмысления. Рефлексия определяет развитие навыков положительных межличностных контактов, источником таких качеств как эмпатия, чуткость, терпимость, безусловное принятие других людей и является важным фактором самосовершенствования личности.

Советские психологи Ю. М. Кулюткин, Г. С. Сухобская изучали феномен развития рефлексии в совместной деятельности, которая иницирует коммуникацию и кооперацию. Они отметили, что включаясь в те или иные ситуации совместной деятельности человек занимает в них функциональные позиции, примеряет разные роли. Таким образом, личность накапливая опыт взаимодействия с другими людьми, интериоризирующая функциональные позиции и развивает в себе способность к самоуправлению своей деятельностью (планирует, организует и контролирует свои действия). Ученые, вышеупомянутый феномен назвали рефлексивной саморегуляцией, так как отражает внутренние процессы личности, своего «Я» [4].

В работах А. В. Петровский содержатся положения о необходимости разделения рефлексии на два вида – ретроспективную и перспективную. Первая осуществляется посредством восстановления истории любого акта деятельности, в результате которого осуществлялось проявление характеристик личности; перспективная рефлексия определяется как динамика переживания потребностей при реализации любой деятельности, что способствует активности в новых направлениях. [7].

А. В. Карпов, исследуя феномен "рефлексия" выделил четыре ее уровня:

- первый уровень – это рефлексивная оценка личностью ситуации в данный момент времени (оценка чувств, мыслей и поведения в определенной ситуации);

- второй уровень представляет собой построение личностью суждения о том, что испытывает другой человек в подобной ситуации;

- третий уровень – это появление представлений о том, как другой человек воспринимает себя;

- четвертый уровень представляет собою формирования представлений и проявления эмпатии в различных ситуациях [2].

Выделяют следующие виды рефлексии: ретроспективная, ситуативная (актуальная) и перспективная. Ретроспективная рефлексия – это отслеживание человеком собственных прошлых состояний, склонность к анализу выполненной деятельности и прошедших событиях.

Перспективная рефлексия – это исследование собственных состояний при планировании будущего, с целью их анализа и корректировки.

Ситуативная рефлексия обладает возможностью осознавать себя и свое состояние на данный момент (осознание ситуаций и анализ того, что происходит).

Выделяют саногенную рефлексия, которая возникает во время эмоциональных ситуаций, провоцирующие возникновение переживаний различных страхов (неудачи, чувство вины, стыда, обиды) и приводит к уменьшению личностных страданий от подобных негативных эмоций [6].

Рефлексия в деятельности физического реабилитолога – это процесс мысленного, предварительного или ретроспективного анализа какой-либо профессиональной проблемы или успеха, в результате которого возникает осознание содержания проблемы, появляются новые перспективы их решения. По нашему мнению, рефлексизирующий физический реабилитолог – это интеллектуально и творчески развитый специалист, постоянно исследующий свой профессиональный опыт, обладающий потребностью и навыками саморазвития.

С помощью рефлексии физиореабилитолог может прогнозировать свою деятельность, осуществлять ее анализ, трансформировать свою деятельность и оценивать эффективность своего личностного развития. [9].

В профессиональной деятельности рефлексия исследуют со следующих позиций: процесса, состояния и свойства личности.

Профессиональная рефлексия – это познание себя, возможностей своего «Я» в соответствии с требованиями профессии с существующими о ней представлениями. Эти представления носят динамичный характер, то есть способны развиваться. Она помогает специалисту сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

По мнению психологов [8; 5] профессиональная рефлексия в профессиональной деятельности осуществляет такие функции как :

- проективная – (проектирование походов к реализации профессиональной деятельности);

- организаторская функция (позволяет осуществлять выбор наиболее результативных инструментов взаимодействия в профессиональной деятельности);

– содержательная и творческая (позволяет осуществлять формирование и развитие осознанного поведения и действий);

– мотивационная (определяет направленность действий в процессе профессиональной деятельности на цель и результат;

– коррекционная (позволяет находить мотивацию к трансформации в профессиональной деятельности.)

– Способность к профессиональной рефлексии является результатом профессиональной или рефлексивной деятельности.

Следовательно, понимание нами рефлексии как условия, что помогает предупредить и преодолеть деформационные тенденции специалиста по физической реабилитации, дает нам основания разграничить понятия рефлексии, как представление о неотъемлемой (имманентную) качество человека и как профессиональную характеристику.

С психологической точки зрения, рефлексия помогает профессиональному росту, овладению ею как профессиональным качеством, соответственно, и определяет рефлексии как ведущую психологическую условие преодоления профессиональных деформаций специалиста.

Сферу физической реабилитации, можно отнести к типу профессий «человек-человек», а деятельность физических реабилитологов сопровождается высоким уровнем психоэмоционального напряжения.

Профессиональная деформация физиореабилитологов является особым состоянием, которое прогрессирует в результате негативного взаимодействия профессии и личности индивида.

Рефлексия является источников развития личности физического реабилитолога как профессионала, так как позволяет анализировать и творчески подходить к саморазвитию и самосовершенствованию, позволяет осуществлять прогностическую деятельность в отношении своей профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших разработок заключаются в поисках новых концептуальных подходов предупреждения прогрессирования профессиональной деформации у специалистов по физической реабилитации.

## Литература

1. Alhajj, Reda, and Jon Rokne, eds. 2014. "Helping Professions." In *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining*, New York, NY: Springer New York, 677. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8\\_100030](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8_100030).

2. Cooper, Terry D. 1989. "Carl Rogers and Martin Luther---A "reformation" in the Helping Professions." *Pastoral Psychology* 38(1): 15–24. <https://doi.org/10.1007/BF01040943>.

3. Esterson, Aaron. 1982. "The 'helping' Professions." *Metamedicine* 3(3): 325–35. <https://doi.org/10.1007/BF00900934>.

4. Hanna, Judith Lynne. 2010. "Judy Ryde: Being White in the Helping Professions: Developing Effective Intercultural Awareness." *American Journal*

of Dance Therapy 32(2): 144–47. <https://doi.org/10.1007/s10465-010-9098-7>.

5. Hiltner, Seward. 1959. "Tension and Mutual Support among the Helping Professions." *Pastoral Psychology* 10(5): 18–26. <https://doi.org/10.1007/BF01740974>.

6. Parker, Philip D, Andrew J Martin, and Theresa Dicke. 2014. "Occupational Well-Being and Motivation of Those in the Helping Professions." In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, ed. Alex C Michalos. Dordrecht: Springer Netherlands, 4461–64. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_4219](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_4219).

7. Sawatzky, D Donald, and John G Paterson. 1982. "The Use of Paraprofessionals in the Helping Profession: A Look at Trends in North America." *International Journal for the Advancement of Counselling* 5(1): 27–34. <https://doi.org/10.1007/BF00125554>.

8. Sheldon, Brian. 2015. "Principles of Evidence-Based Practice." In *Developmental Psychology for the Helping Professions: Evidence-Based Practice in Health and Social Care*, London: Palgrave Macmillan UK, 1–45. [https://doi.org/10.1057/9781137321145\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137321145_1).

9. Shweta, Mishra. 2014. "Network Analysis in Helping Professions." In *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining*, eds. Reda Alhajj and Jon Rokne. New York, NY: Springer New York, 1046–54. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8\\_69](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8_69).

10. Speedy, Jane, and Sue Porter. 2014. "Introduction to 'Creative Practitioner Inquiry in the Helping Professions'." In *Creative Practitioner Inquiry in the Helping Professions*, eds. Jane Speedy and Jonathan Wyatt. Rotterdam: SensePublishers, 1–6. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-743-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-743-8_1).

11. Trijsburg, R W. 1994. "Issues and Ethics in the Helping Professions." *Tijdschrift voor Psychotherapie* 20(6): 247–50. <https://doi.org/10.1007/BF03079201>.

12. Weaver, Hilary N. 2008. "Striving for Cultural Competence: Moving Beyond Potential and Transforming the Helping Professions." In *Cultural Competency Training in a Global Society*, eds. Richard H Dana and James Allen. New York, NY: Springer New York, 135–55. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79822-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79822-6_8).

## Realization of psychological conditions of development in the activities of helping professions on the example of specialists in physical rehabilitation

Oleynik Ju.V.  
LLC "Success-Personnel"

In contemporary condition, the process of maintaining the state of health and the formation of a healthy lifestyle of a modern person has become increasingly popular. The work of specialists in physical rehabilitation, aimed at overcoming various factors of "ill health" with the aim of cumulating knowledge and skills and transferring practical skills of health protection to society. In clinical practice, more attention is paid to individual specializations of medical areas of treatment of existing pathological processes. At that time, the specialist - physical rehabilitologist, guided by the principle of the "holistic approach of individual health", is responsible for the prevention, preservation and restoration of health in general. Today, society needs highly educated, mobile and initiative specialists - physical rehabilitation therapists who are able to systematically update their knowledge and skills, guided by conceptual approaches of the psychological and pedagogical aspect.

Key words: helping profession, psychology, culture of the working environment, specialist, socionomics.

#### References

1. Alhaji, Reda, and Jon Rokne, eds. 2014. "Helping Professions." In *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining*, New York, NY: Springer New York, 677. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8\\_100030](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8_100030).
2. Cooper, Terry D. 1989. "Carl Rogers and Martin Luther---A "reformation" in the Helping Professions." *Pastoral Psychology* 38(1): 15–24. <https://doi.org/10.1007/BF01040943>.
3. Esterson, Aaron. 1982. "The 'helping' Professions." *Metamedicine* 3(3): 325–35. <https://doi.org/10.1007/BF00900934>.
4. Hanna, Judith Lynne. 2010. "Judy Ryde: Being White in the Helping Professions: Developing Effective Intercultural Awareness." *American Journal of Dance Therapy* 32(2): 144–47. <https://doi.org/10.1007/s10465-010-9098-7>.
5. Hiltner, Seward. 1959. "Tension and Mutual Support among the Helping Professions." *Pastoral Psychology* 10(5): 18–26. <https://doi.org/10.1007/BF01740974>.
6. Parker, Philip D, Andrew J Martin, and Theresa Dicke. 2014. "Occupational Well-Being and Motivation of Those in the Helping Professions." In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, ed. Alex C Michalos. Dordrecht: Springer Netherlands, 4461–64. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_4219](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_4219).
7. Sawatzky, D Donald, and John G Paterson. 1982. "The Use of Paraprofessionals in the Helping Profession: A Look at Trends in North America." *International Journal for the Advancement of Counselling* 5(1): 27–34. <https://doi.org/10.1007/BF00125554>.
8. Sheldon, Brian. 2015. "Principles of Evidence-Based Practice." In *Developmental Psychology for the Helping Professions: Evidence-Based Practice in Health and Social Care*, London: Palgrave Macmillan UK, 1–45. [https://doi.org/10.1057/9781137321145\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137321145_1).
9. Shweta, Mishra. 2014. "Network Analysis in Helping Professions." In *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining*, eds. Reda Alhaji and Jon Rokne. New York, NY: Springer New York, 1046–54. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8\\_69](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8_69).
10. Speedy, Jane, and Sue Porter. 2014. "Introduction to 'Creative Practitioner Inquiry in the Helping Professions'." In *Creative Practitioner Inquiry in the Helping Professions*, eds. Jane Speedy and Jonathan Wyatt. Rotterdam: SensePublishers, 1–6. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-743-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-743-8_1).
11. Trijsburg, R W. 1994. "Issues and Ethics in the Helping Professions." *Tijdschrift voor Psychotherapie* 20(6): 247–50. <https://doi.org/10.1007/BF03079201>.
12. Weaver, Hilary N. 2008. "Striving for Cultural Competence: Moving Beyond Potential and Transforming the Helping Professions." In *Cultural Competency Training in a Global Society*, eds. Richard H Dana and James Allen. New York, NY: Springer New York, 135–55. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79822-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79822-6_8).

# Критерии и показатели профессионально-творческого становления будущих педагогов-хореографов

## **Орынбай Айболат Жолдыбайулы**

преподаватель, кафедра исполнительского искусства, деятель культуры Республики Казахстан, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, aibolato@mail.ru

## **Таукелова Гульназия Есенгельдиевна**

преподаватель, кафедра исполнительского искусства, деятель культуры Республики Казахстан, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, aibolato@mail.ru

Современное развитие общества требует от будущего педагога – хореографа высокого уровня профессиональной подготовки, знаний закономерностей воспитательно-педагогического процесса и правовых норм общества, основ философских, эстетических, психолого-педагогических наук, основ становления многонационального государства Казахстан (историю, искусство, религию). В связи с этим, главной целью системы высшего образования специалистов сферы искусств является создание педагогических условий для их профессионально-творческого становления.

Профессионально-творческое становление педагога представляет собой одновременно процесс и результат развития таких компонент педагогической деятельности, как «профессионализм», «творчество», «становление личности педагога».

Профессиональная компетентность педагога-хореографа представляет собой интегральную характеристику уровня сформированности его профессиональных умений. Кроме того, тут неотъемлемо присутствует компонент творчества и творческого развития. Многоаспектность феномена «профессионально-творческое становление» будущего педагога – хореографа обуславливает множество различных способов и подходов к определению критериальной основы, оценке уровней и методологии формирования и развития совокупности профессиональных и творческих качеств будущего педагога-хореографа.

Следовательно, для целей создания необходимых педагогических условий профессионально-творческого становления будущих педагогов-хореографов необходимо, в первую очередь, выявить критерии и показатели профессионально-творческого становления будущих педагогов-хореографов, которые можно будет использовать:

- при исследовании профессионально-творческой неповторимости личности будущего педагога – хореографа как результата содержательно-смысловой интеграции компонентов его профессионально-творческого становления;

- при формировании совокупности возможностей образовательной материально-пространственной среды (специальных педагогических условий) для эффективного и качественного формирования и развития совокупности профессиональных и творческих качеств будущего педагога-хореографа.

Представленная совокупность критериев и показателей охватывает все компоненты профессионально-творческого становления будущих педагогов-хореографов.

**Ключевые слова:** педагогические условия, критерии и показатели, профессионально-творческое становление, педагог-хореограф, профессиональная компетентность.

В настоящее время система образования Республики Казахстан переживает период встраивания в существующую модель концепции модернизации общественного сознания, предложенную Президентом Республики Казахстан Н.А.Назарбаевым в апреле 2017 года. При этом под модернизацией общественного сознания понимаются изменения в сознании граждан в сторону повышения значимости ценностей и идеалов духовности.

Система высшего образования в современном Казахстане должна опираться не только на уже имеющийся педагогический опыт, но и на новые социально-политические задачи общественного развития, т.е. интегрировать в систему подготовки будущих специалистов научно-методические и дидактические средства формирования следующих обозначенных Президентом ценностных смыслов духовного сознания личности: конкурентоспособность; формирование прагматизма, культуры рационального, умеренного поведения; сохранение национальной идентичности; стремление к образованию, выбор образования как важнейшего фундаментального фактора успеха; эволюционное развитие (формирование на личностном, индивидуальном уровне каждого казахстанца ценности постепенного, закономерного совершенствования социально-экономических и политических систем; открытость сознания.

В данных условиях возрастают требования к качеству подготовки творческих специалистов в вузах культуры и искусств, в частности, к образовательно-профессиональному развитию будущих педагогов-хореографов, призванных к реализации объемного духовного потенциала казахстанского искусства танца.

Представляя собой целенаправленную активность студента, хореографическая деятельность является способом освоения и преобразования социального опыта и окружающей действительности, а также фактором духовного изменения и профессионального развития личности.

Необходимость совершенствования, улучшения подготовки педагогов в области искусства уже рассматривалась в научной литературе.

Так, одним из первых к вопросам педагогической подготовки к преподаванию специальных дисциплин обратился Терентьев А.Е., который раскрыл ее значение, указал на необходимость сближения художественных и психолого-

педагогических дисциплин [16, с.292]. Давлятшина Н.С. решает в своих исследованиях проблему совершенствования уровня профессионально-педагогической подготовки учителей изобразительного искусства в начальных классах [3].

Задачи развития способностей к эмоциональному переживанию и выражению у педагога выделяли в художественно-эстетическом образовании Окуненко Л.А., Тагильцева Н.Г. и Заплата Е.А. [10].

Однако до сих пор вне поле зрения исследователей остается вопрос создания необходимых педагогических условий для профессионально-творческого становления педагогов в области хореографического искусства.

Профессиональная компетентность педагога-хореографа представляет собой интегральную характеристику уровня сформированности его профессиональных умений, профессионального мастерства. Кроме того, в явлении **профессионально-творческого становления педагога неотъемлемо присутствует компонент творчества и творческого развития. Многоаспектность данного явления обуславливает множество различных способов и подходов к определению критериальной основы, оценке уровней и методологии формирования и развития совокупности профессиональных и творческих качеств будущего педагога-хореографа.**

Основная функция учебного познания - приобретение студентом профессионально важных качеств. Согласно точке зрения философа Бердяева Н.А., готовность к предстоящей профессиональной деятельности является продуктом учебного познания [2, с.77]. ((посмотрите внимательно в работе Бердяева: по терминологическому поиску в тексте отсутствует термин «учебный», равно как и «профессиональный»???? В работе рассматриваются философские аспекты творчества как такового + вопросы опредмечивания/объективации творческих продуктов. Уточните смысл и терминологию цитирования))))

В связи с этим определяется педагогическая необходимость исследования критериев и показателей профессионально-творческого становления будущих педагогов-хореографов.

Юрьева М.Н. и Макарова Л.Н. делают вывод о том, что профессионально-творческая компетентность предполагает, с одной стороны, умение педагога-хореографа обучать учеников искусству танца, а с другой - потребность и умение самообразовательной деятельности [14].

Таким образом, компетентность студента-хореографа как педагога представляет собой синтез знаний (психолого-педагогических, общеобразовательных, специально-предметных), умений (профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных), навыков творческой педагогической деятельности, необходимых преподавателю для проектирования собственной технологии обучения учеников, конструирования логики учебно-воспитательного процесса, разрешения возникающих трудностей, приемов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач

в сфере хореографического образования, генерирования идей, нестандартного мышления.

Для оценки качественных характеристик профессионально-творческого становления педагогов сферы искусств необходимо обосновать соответствующие содержательно-смысловой интеграции феномена «профессионально-творческое становление» компоненты, а также выделить конкретные показатели, характеризующие уровневую сторону этих критериев.

Критерий как философская категория (от греч. criterion - средство-для суждения) - признак, на основании которого производится, оценка, средство проверки, мерило оценки [13, с.314].

Поваренков Ю.П. отмечает, что критерии должны быть взаимосвязаны между собой, а также иметь устойчивые связи с различными характеристиками личностного развития педагога [11, с.71].

Специфика хореографической деятельности отражается в особенностях профессиональных компетенций педагога-хореографа.

Поскольку, кроме хореографической деятельности, будущий педагог-хореограф должен овладеть педагогической деятельностью, а также, развить необходимые для осуществления творческой деятельности мотивационно-ценностные и творческо-креативные аспекты личности, мы рекомендуем выделить следующие критерии для отражения качественных характеристик феномена «профессионально-творческое становление личности педагога-хореографа» (рисунок 1):



Рисунок 1 - Критерии для отражения качественных характеристик феномена «профессионально-творческое становление личности педагога-хореографа»

Эти критерии должны раскрываться в конкретных показателях, совокупность которых будет отражать как общие признаки процесса профессионально-творческого становления хореографа, так и его специфические проявления.

По мнению Исаева И.Ф. показатель определяется как характеристика какого-либо аспекта критерия [5, с.36].

Одним из важнейших показателей, демонстрирующих интеллектуальный критерий феномена «профессионально-творческое становление педагога-хореографа» является уровень развития его комбинаторных способностей. В самом общем виде, комбинаторика - это система способов и приемов поиска и нахождения разнообразных соединений, перестановок, сочетаний, размещений данных или заданных частей и элементов в порядке и отношениях, определенных целью и условиями какой-то задачи.

Комбинаторные способности студента-хореографа позволяют легко оперировать элементами композиции танца (движения, позы, расположения в пространстве, рисунок, ракурс тела, мимика и т. д.).

Вторым показателем, раскрывающим интеллектуальный критерий, является познавательно-профессиональная активность студента, под которой понимается основа освоения нормативно-одобренного способа деятельности, в процессе которого обучаемый превращает его в индивидуальный способ деятельности. Способности студента к познавательной деятельности выражаются через его профессионально-познавательную активность, как особое свойство субъекта познания, являющуюся одним из базовых качеств личности профессионала.

Педагог-хореограф, обладающий сформированной профессионально-познавательной активностью, актуализирует собственный потенциал, совершенствуется как в хореографической деятельности, так и в педагогической деятельности, оттачивая собственное мастерство и креативность, что является базой для дальнейшего карьерного роста.

Следующим критерием является деятельностно-креативный, отражающий аспекты творческо-исполнительской деятельности студента-хореографа. **Данный критерий выражает технологическую и креативную составляющую процесса подготовки будущих педагогов-хореографов.**

Одним из основных показателей развития **творческо-исполнительной деятельности будущего педагога-хореографа является уровень владения техникой танца.**

Никитиным В.Ю. установлено, что практический уровень владения студентами техникой танца определяется интенсивностью проявления отдельных признаков движений, качественное своеобразие которых определяется комплексом методических и предметных знаний, двигательными способностями, творческой активностью, уровнем рефлексии, стремлением к самовыражению[9].

Для оценки уровня владения техникой танца необходимо установить конкретные понятия, характеризующие уровень владения техникой танца, мы рекомендуем следующие:

1. Техничность, динамичность и координированность исполнения программных движений;
2. Стилистическая точность, темп и соответствие движений характеру музыки;
3. Артистичность, выразительность и эмоциональность исполнения.

Данные характеристики представлены как некоторая иерархическая упорядоченная совокупность свойств, которая рассматривается в одновременной целостности и дифференцированности, что позволяет нам выявить внутренние специфические отношения между ее элементами.

Также для достижения поставленных целей педагог должен обладать определенным уровнем профессионализма, который в современных усло-

виях непосредственно связан со способностью человека к творчеству, как своеобразному показателю степени готовности будущего педагога к реализации своих профессиональных функций в современной социокультурной ситуации. Так, по мнению Ж.А.Сокольской, творческая активность преподавателя дисциплины цикла искусства - это «конкретное проявление общечеловеческого свойства, отражающего реальные отношения индивида со сложным, постоянно изменяющимся миром» [12, с.55].

Педагог-хореограф должен быть универсальным профессионалом, стремящимся к творческой самореализации и способным к принятию нестандартных решений. Только научившись работать творчески и осознав средства и стимулы для раскрытия своих собственных возможностей, педагог сможет создать соответствующие условия для развития творческого потенциала учащихся. Однако, сегодня в высшем образовании, в частности хореографическом, проблема состоит в том, что многие студенты ограничиваются репродуктивным перениманием опыта предшественников, осуществляя, таким образом, отстраненную, псевдотворческую деятельность. Следовательно, творческая активность педагога-хореографа не должна быть выражена через репродуктивную деятельность, а выступать самостоятельным субъектом творческой деятельности.

Представляя собой целенаправленную активность студента, хореографическая деятельность является способом освоения и преобразования социального опыта и окружающей среды, а также фактором изменения и личностного развития. При этом одним из условий профессионально-творческого становления будущего педагога-хореографа выступает его вовлеченность в критический анализ, отбор и конструирование личностно-значимого содержания хореографического образования.

Одним из важнейших условий формирования профессионально-творческой компетентности будущих педагогов-хореографов является сформированная профессиональная рефлексия, которая позволяет личности соотносить себя и свои возможности с требованиями к профессии, с существующими о ней представлениями, а также с требованиями модернизации общественного сознания граждан Республики Казахстан. Она помогает сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Мы считаем, что без рефлексивности невозможно обеспечить развитие профессионально-познавательной активности у будущих педагогов, невозможно подготовить студентов к работе в условиях инновационной системы образования.

Процесс профессионально-творческого становления будущего педагога - хореографа связан с интеграцией свойств и качеств личности, формирующих ее целостную систему. Целостность означает, прежде всего, уровень развития системы, внутреннюю связь ее компонентов, их гармониче-

ское взаимодействие и развитие. Ведущую роль в этом процессе играет ценностно-мотивационный компонент, который выступает в роли побудительной силы, является регулятором высшего порядка, мобилизуя индивидуальные ресурсы личности студента-хореографа, так и преодолевая или ограничивая негативные тенденции, зависящие от других внутренних компонентов.

Юсов Б.П. считает, что развитый ценностно-мотивационный компонент включает осознание педагогических ценностей, ценностное отношение к конструированию педагогического процесса, к исследованию в педагогической деятельности; ценностей как средства реализации педагогического мышления; педагогического общения и поведения, педагогических технологий; принятия и осмысления инновационных компонентов профессиональной деятельности [15].

При определении мотивационно-смыслового содержания профессиональной направленности личности студентов, будущих педагогов – хореографов мы рекомендуем оперировать понятиями «внутреннего мотива» и «внешнего мотива», подробно рассмотренными в трудах Богословской О., Кетько С.М., Пакулиной С.М. Мы согласны с данными авторами в том, что мотивация внутреннего типа, характеризующаяся личностным смыслом, - это реальная внутренняя мотивация развития, которая является необходимым фактором построения внутренне гармоничной предметной структуры учебной деятельности, оптимальным образом организующей весь процесс ее реализации. При доминировании внешних мотивов создается неадекватная, инвертированная предметная структура учебной деятельности [6].

Таким образом, из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что профессионально-творческое становление будущего педагога-хореографа действительно можно качественно оценить на основе следующих критериев и показателей:

- интеллектуальный, отражающий уровень развития комбинаторных способностей студента-хореографа, его способностей к познавательной, интеллектуальной деятельности;

- деятельностно-креативный, отражающий аспекты его творческо-исполнительской деятельности: уровень владения студентами конкретными умениями хореографа, его творческая активность и самостоятельность;

- ценностно-мотивационный (ценностная ориентация на учебно-профессиональную деятельность).

Результатом содержательно-смысловой интеграции выделенных в данном параграфе компонентов профессионально-творческого становления будущего педагога-хореографа выступает профессионально-творческая неповторимость личности педагога.

## Литература

1. Абдыкаримов Б.А., Абдыров А.М., Баубекова Г.Д. Профессиональная педагогика: Учебное по-

собие. - Астана: типография КазАТУ им. С. Сейфуллина, 2009 г.

2. Бердяев Н.А. Творчество и объективизация. - Минск: Экономпресс, 2000. - 386с.

3. Давлетшина Н. С. Совершенствование обучению рисованию с натуры в системе подготовки учителей начальных классов в педагогических институтах автореферат к дис. канд. пед. наук / Н. С. Давлетшина. М., 1998. -147с.

4. Ильинец Г.В. Применение принципов ТДТ в работе хореографа // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб.ст. по материалам XXVIII студ. междунар. Заочной науч.-практ. конф.-М.: «МЦНО».-2015- №9(27)

5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -М.: Академия, 2002. -208 с.

6. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза// Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» - <http://psyedu.ru/journal/2010/1/Pakulina.phtml>

7. Майгельдиева Ш. и соавторы Духовное обновление – успех развития современного образования // от05 декабрь 2017 г.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма. –М. : Международный гуманитарный фонд Знание, 2005.-312с

9. Никитин В.Ю. Теория и практика формирования художественно-творческого мышления балетмейстера в современной хореографии : монография. -М.: МГУКИ,2005.-216с.

10. Окуненко Л.А. Тагильцева Н.Г., Заплата Е.А. Современные образовательные технологии в развитии творческой активности учащихся в условиях школы с углубленным изучением отдельных предметов художественно-эстетической направленности// Эксперимент и инновации в школе.- 2012.- N4.-С. 15-21.

11. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека М.: Просвещение, 2002. – 160с.

12. Сокольская Ж.А. Теоретические основы формирования творческой активности студентов в процессе музыкально-педагогической подготовки // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете: Сб. науч. тр./ Свердлов. гос. пед. ин-т. - Свердловск: Свердлов. ГПИ, 1991.-С.55-65.

13. Философский энциклопедический словарь /ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Коралева, В.А. Лутченко. -М.: ИНФРА-М, 1998.-576с.

14. Юрьева М.Н., Макарова Л.Н. Личностно-профессиональное становление студента-хореографа в вузе: методология и теория.- Тамбов, 2009. – 283с.

15. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурологических факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного

воспитания детей. -М.: Компания Спутник, 2004. -252с.

16.Ярцева Н.В., Терентьев А.Е., Гришин А.В. Влияние физического развития на актуализацию творческого потенциала у будущих учителей музыки //Вестник Поморского университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – №11. – С. 292–297

#### **Criteria and indicators of professional and creative development of future teachers-choreographers**

**Orynbai A.Zh., Taukelova G.E.**

Yassawi International Kazakh-Turkish University

The modern development of society requires the future teacher-choreographer high level of training, knowledge of the laws of educational and pedagogical process and legal norms of society, the foundations of philosophical, aesthetic, psychological and pedagogical Sciences, the foundations of the formation of the multinational state of Kazakhstan (history, art, religion). In this regard, the main goal of the system of higher education of specialists in the field of arts is to create pedagogical conditions for their professional and creative development.

Professional and creative formation of the teacher is both a process and a result of the development of such components of pedagogical activity as "professionalism", "creativity", "formation of the teacher's personality".

Professional competence of the teacher-choreographer is an integral characteristic of the level of formation of his professional skills. In addition, there is an integral component of creativity and creative development. The multi-aspect phenomenon of "professional and creative formation" of the future teacher – choreographer causes a lot of different ways and approaches to the definition of criteria, assessment of levels and methodology of formation and development of the set of professional and creative qualities of the future teacher-choreographer.

Therefore, in order to create the necessary pedagogical conditions for professional and creative development of future teachers-choreographers, it is necessary, first of all, to identify the criteria and indicators of professional and creative development of future teachers-choreographers, which can be used:

- in the study of professional and creative uniqueness of the personality of the future teacher-choreographer as a result of meaningful and semantic integration of the components of his professional and creative formation;
- in the formation of a set of educational opportunities and material-spatial environment (special pedagogical conditions) for effective and qualitative formation and development of a set of professional and creative qualities of the future teacher-choreographer.

The presented set of criteria and indicators covers all components of professional and creative formation of future teachers-choreographers.

**Key words:** pedagogical conditions, criteria and indicators, professional and creative formation, teacher-choreographer, professional competence.

#### **References**

1. Abydkarimov B.A., Abdyrov A.M., Baubekova G.D. Professional Pedagogy: Tutorial. - Astana: printing house KazATU them. S. Seifullin, 2009
2. Berdyayev H.A. Creativity and objectification. - Minsk: Ekonompress, 2000.-386с.
3. Davletshina N. S. Perfection in teaching drawing from nature in the system of training primary school teachers in pedagogical institutes the dissertation abstract to dis. Cand. ped. Sciences / N. With. Davletshina. M., 1998. -147s.
4. Ilinty G.V. Application of the principles of DTD in the work of a choreographer // Youth Forum: Humanitarian sciences: electrical materials and materials XXXVIII course intermediary scientific and practical conference. M.
5. Isaev I.F. Professional-pedagogical culture of the teacher. Tutorial methods for students. Higher educational institutions.-M.: Academy, 2002.-208с.
6. Ketko S.M., Pakulina S.A. Methods for diagnosing the motivation of teaching students of a pedagogical university // Electronic journal "Psychological and Pedagogical Research" - <http://psyedu.ru/journal/2010/1/Pakulina.html>
7. Maygeldieva S. and co-authors Spiritual renewal - the success of the development of modern education // from 05 December 2017
8. Markova, A.K. Psychology professionalism.-M.: International Humanitarian Foundation, 2005.-312с
9. Nikitin, V.Yu. Theory and the practice of shaping artistic and creative thinking of the ballet master and contemporary choreography: monograph. -M.: MGUKI, 2005.-216с.
10. Okunenko L.A., Tagiltseva N.G., Zaplatina E.A. Modern educational technologies in the development of creative activity of students in the school with an in-depth study of individual subjects of artistic and aesthetic orientation. Experiment and Innovations in Schools. - 2012.- N4.-S. 15-21.
11. Povarenkov, U.P., Psychological content of professional man making, M.: Enlightenment, 2002. - 160s
12. Sokolskaya, Zh.A., Theoretical Basis for Forming Creative Activity of Students in the Process of Music Study Preparation // Improving the Preparation of a Teacher of Music by Music and Music and Pedagogical Faculty: Sb.nauch.t.
13. Philosophical encyclopedic dictionary / red.-comp. E.F. Gubsky, G.V. Korableva, V.A. Lutchenko.-M.: INFRA-M, 1998.-576 p.
14. Yuriev.N., Makarov L.N. Personal-professional installation of a student-choreographer at the institution: methodology, theory.-Tambov, 2009. - 283s.
15. Yusov B.P. Interrelation of cultural factors in the formation of the creative art of the educational field "Art" // Elected work on the history, theory and psychology of art education and most of the children educated.-M.: Kompaniya Sputnik, 2004.-252s.
16. Yartseva N.V., Terentyev A.E., Grishin A.V. The influence of physical development on the actualization of creative potential of future music teachers // Bulletin of the Pomeranian University. Ser. Humanities and social sciences. - 2009. - №11. - p. 292–297

# Особенности социального взаимодействия в образовательной организации МВД России с позиции педагогики

## **Остапенко Владимир Савельевич**

доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», kafedpa.studia-3a@yandex.ru,

## **Конорев Дмитрий Валерьевич**

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры автомобильной подготовки ВУНЦ «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», dkonorev@rambler.ru

В статье приводятся результаты теоретического исследования особенностей социального взаимодействия в образовательной организации МВД России с позиции педагогики. Даются обобщенные характеристики данному феномену, исходя из специфики образовательного процесса в ведомственных образовательных организациях МВД России.

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, образовательная организация МВД, социальная среда, компетентность социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие в российском обществе во многом определяет отношения власти и народа, этнокультурные, межнациональные, профессиональные взаимосвязи различных групп населения. Социальное взаимодействие может быть предметом рассмотрения философии, социологии, политологии, культурологии и других наук. Свой вклад в изучение проблемы вносит и педагогика, определяя свой предмет исследования.

В Федеральном законе от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред. от 01.04.2019) "О полиции" ст. 10 «Взаимодействие и сотрудничество» подчеркивается, что «полиция при осуществлении своей деятельности взаимодействует с другими правоохранительными органами, государственными и муниципальными органами, общественными объединениями, организациями и гражданами» [2]. Открытое взаимодействие с гражданами, властью, социальными институтами, гражданским обществом, защита прав и свобод граждан – вот далеко не полный перечень стоящих перед полицией социальных задач, решение которых ложится на плечи выпускников вузов МВД России. Готовность сотрудников полиции к такому взаимодействию и сотрудничеству во многом определяется качеством подготовки будущих сотрудников полиции, реализацией социально-педагогического потенциала вузовской и региональной культурно-образовательной среды. Совершенствование подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию осложняется отсутствием научно обоснованных рекомендаций по её осуществлению, что и составляет проблему исследования, результаты теоретического анализа которой частично представлены в статье.

Понимание социального взаимодействия в XX веке рассматривалось в трудах представителей западных социологических школ: Г. Блумера, Р. Дарендорфа, Дж. Г. Мида, Т. Парсонса, Дж. Хоманса, А. Шюца, Ю. Хабермаса и др. Блумер рассматривает социальное взаимодействие в качестве непрерывного диалога, в отличие от обмена действиями, начинающемся уже на стадии осознания намерения субъекта совершить эти дей-

ствия и появления вызванного им соответствующих состояний, стремлений и реакций [1, с.15]. Его позиция существенно расширяет проблемное поле исследования социального взаимодействия, охватывая ценностно-смысловые и мотивационные конструкты, предшествующие реальным взаимонаправленным действиям, и базирующиеся на мировоззрении личности.

Современное направление в теории социального взаимодействия представлено научными исследованиями отечественных ученых, таких как Г.М. Андреева, Ю.Г. Волков, Л.Г. Ионин, А.И. Кравченко, Г.В. Осипов, И.Б. Орлова, Н.Е. Покровский, Ф.Р. Филиппов, С.С. Фролов, В.Л. Шульц и др. Отдельные работы рассматривают вопросы развития социального взаимодействия в ведомственных вузах силовых ведомств (А. Ш. Гусейнов, Ф. Г. Коблов, О. П. Курбасов, В. Н. Рыбаков, И. П. Трофименко, А. Г. Шашкин, Е. А. Шумилова и др.). Это своего рода ведомственная трактовка отдельных аспектов формирования социального взаимодействия и компетентности, и в частности, таких как информационно-коммуникационная компетентность, коммуникабельно-нравственная компетентность и др. Вместе с тем отметим, что проблема педагогической подготовки будущих сотрудников полиции в вузах МВД России к социальному взаимодействию глубоко не изучалась и является открытой для педагогического исследования.

Особенности социального взаимодействия с точки зрения педагогики определяются той средой, в которой они проявляются. Воронина М.Ф. и Карпова Е.А. отмечают, что «социокультурная среда, являясь фундаментом образовательного пространства, способствует формированию определенных норм и ценностей, составляющих основу социального взаимодействия обучающегося. Образовательный уровень индивида определяет не только спектр социальных контактов и связей, но также и их качество» [3]. Не является исключением и ведомственная система работы с кадрами, специфика данного процесса ярко выражена в образовательных организациях МВД России, осуществляющих подготовку специалистов для органов внутренних дел. Для совершенствования социально-коммуникативной подготовки будущих специалистов важно выделить и исследовать специфику и функции социального взаимодействия в образовательных организациях МВД России.

Во-первых, социальное взаимодействие формирует аксиологический компонент профессионального мировоззрения будущих сотрудников полиции, понимание ценности и социальной значимости правоохранительной деятельности, выделение в ней ценностно-смысловых приоритетов. Именно в рамках аксиологического подхода социальное взаимодействие обретает практическую значимость и ценность для личности, становится ясно, что в основе социального взаимодействия лежит концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. В соответствии с данной концепцией наше жизненное пространство – это мир человека целостного, поэтому важно видеть общее,

объединяющее одновременно всех, при этом не игнорируя интересы и потребности отдельного индивида. Гуманистическая ценностная ориентация – это своеобразный аксиологический движитель, придающий активность социальному взаимодействию. Аксиологизация образования предполагает реализацию социального взаимодействия в новом направлении, ориентированном не на приоритет подготовки квалифицированных «обезличенных» кадров для системы, а на формирование ценностных мировоззренческих установок у будущих сотрудников полиции в образовательном процессе вуза.

Во-вторых, деятельностный подход к изучению феномена «социальное взаимодействие» позволяет расставить акценты в подготовке сотрудников полиции в вузах МВД РФ к этому виду взаимодействия. Рассматривая социальное взаимодействие как процесс, мы предлагаем его конкретизировать как вариативно-индивидуальный опыт взаимодействия обучающихся с преподавателями, воспитателями, командирами, начальниками в специфической среде ведомственного вуза. Мы в полной мере согласны с Е.В. Коваленко, что опыт «социального взаимодействия, являясь интегрированной, личностно-деятельностной характеристикой будущего специалиста может и должен быть предметом актуализации, целенаправленного формирования и развития в образовательном процессе не только вуза, но и общеобразовательной школы» [4, с. 12]. Опираясь на методологию А.М. Новикова в исследовании социального опыта личности, суть которой в «передаче общественного опыта от одного поколения другому» [5], отметим, что на уровне подготовки сотрудников полиции опыт социального взаимодействия представляет собой базовую основу для обретения обучающимися опыта профессиональной деятельности в системе «человек-человек» [6]. Вслед за А.М. Новиковым мы выделяем в понятии «социальный опыт» два аспекта – философский и психолого-педагогический. Философский аспект отражает мировоззренческий уровень развития обучающегося, а психолого-педагогический – «единство знаний и умений как процесс и результат воздействия человека на внешний мир» [7, с. 32]. В своей совокупности они образуют социальный опыт взаимодействия конкретной личности с окружающей средой.

Данный подход позволяет выявить практические возможности каждого обучающегося при организации и реализации социального взаимодействия в конкретной среде: первоначально в образовательном пространстве вуза, а затем – в конкретном подразделении органов внутренних дел.

В-третьих, развитие социального взаимодействия у будущих сотрудников полиции в вузах МВД России ведет к постепенной смене его объектной позиции в социальном и педагогическом аспектах субъектной позицией. Такая смена сопровождается деятельным освоением новых способов взаимодействия с людьми, что составляет содержание и результат социального обучения и воспитания.

Этот процесс протекает в совместной деятельности обучающихся и педагогов, воспитателей, командиров, начальников в условиях отношений, имеющих субъект-субъектную и полисубъектную основу. В таких условиях существенно активизируется социальная функция индивидуального опыта субъекта взаимодействия, возрастает конструктивность, рациональность и ответственность принимаемых им решений в социально значимых ситуациях. При этом следует учитывать развитие важнейших качеств, характеризующих рассматриваемый феномен у будущих сотрудников МВД России: а) субъектность как способности к автономности, самостоятельности и ответственности, б) со-бытийность как готовность к взаимодействию и совместной деятельности на основе приоритета нравственно-этических ориентиров, в) рефлексивность как возможность обращать свой мысленно-аналитический взор на свой внутренний мир, внутренний мир других людей и окружающий мир.

В-четвертых, важнейшей характеристикой и функцией социального взаимодействия в образовательном процессе вузов МВД России, реализующих ФГОС, является развитие социальной компетентности профессионала, без которой рассматриваемый феномен теряет свой практико-ориентированный смысл. Так, В.И. Байденко классифицируя социально-личностные компетенции (общие компетенции), выделяет следующие блоки компетенций: ценностно-смысловой, политико-правовой, здоровьесбережения, самостоятельной познавательной деятельности, социального взаимодействия [8 с. 31].

Конструкт «компетентность социального взаимодействия» в педагогической психологии появился благодаря И.А. Зимней, применившей его для описания готовности личности к успешному взаимодействию в социальной среде в максимально широком спектре человеческих отношений.

Относя компетентность социального взаимодействия к группе социальных компетентностей, автор выделяет в ней личностно-деятельностное содержание, состоящее из: знаний и навыков взаимодействия с социальными субъектами (общество, коллектив, семья); предупреждения, преодоления и разрешения конфликтов; готовности к сотрудничеству и толерантности; владения вербальными и невербальными средствами общения, монолога и диалога; знания делового языка, норм этикета, правил ведения переговоров и др. [9].

Профессия сотрудника полиции, отличается от множества иных профессий системы «человек-человек» неопределенной множественностью разнообразием деловых и личностных контактов в процессе решения профессиональных задач правоохранительной деятельности. В дополнение к широкому компонентному составу компетентности социального взаимодействия сотрудника полиции, которое должно быть представлено в содержании его профессионального образования, в педагогическом процессе необходимо обеспечивать и широкий социальный контекст профессиональной деятельности сотрудника, включая широкий спектр

реализуемых полицией социальных функций и поликультурным многообразием субъектов такого взаимодействия.

Обобщив вышесказанное по данному четвертому положению, мы считаем, что компетентность социального взаимодействия сотрудников полиции включает следующий компонентный состав. Важнейшим является ценностно-смысловой компонент, который представляет собой аксиологическое осмысление способов бытия и со-бытия человека в меняющемся социальном мире. Социально-когнитивный компонент характеризует опыт интеллектуальной деятельности на основе социального интеллекта, позволяющий сотруднику понимать социальную реальность и принимать адекватные регулятивные решения (прогнозировать, моделировать, планировать, выбирать стратегии, тактики, способы взаимодействия). Регулятивно-деятельностный компонент включает в себя опыт субъектной организации и саморегуляции собственной деятельности на основе реализации приоритетно субъектных функций, а также взаимодействие на уровне объект-субъектных, субъект-субъектных, полисубъектных позиций и отношений. Аналитико-рефлексивный компонент выражает рефлексивный опыт, аналитико-критическое обращение внутреннего взгляда на себя, свое сознание, процесс и логику рассуждений и принятия решений, поступков и оценки результатов деятельности и отношений в системе МВД России.

Таким образом, социальное взаимодействие в образовательной организации МВД России – это система социально обусловленных индивидуальных или групповых действий его участников (обучающихся, преподавателей, начальников, командиров) в специфических условиях ведомственного вуза, связанных циклической и взаимной причинной зависимостью, при которой поведение одного из участников является одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Изучение процесса социального взаимодействия является одним из важных условий для подготовки сотрудников правоохранительных органов в ведомственных вузах МВД. Социальное взаимодействие в образовательном процессе вузов МВД России рассмотрено в педагогическом аспекте, что способствует повышению качества и эффективности подготовки будущих сотрудников полиции.

### Литература

1. Blumer H. Symbolic Interactionism. Perspective and Method. New Jersey, 1969. P.70.
2. О полиции: Федеральный закон от 7.02.2011 №3-ФЗ (ред.от 01.04.2019) [электронный ресурс] [https://Consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](https://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/) (дата обращения 12.06.19 г.).
3. Воронина М.Ф. Компетенции социального взаимодействия и их роль в образовательном процессе / М.Ф. Воронина, Е.А. Карпова / [электронный ресурс] <https://www.sworld.com.ua/konfer32/494.pdf> (дата обращения 12.06.19 г.).

4. Коваленко Е.В. Опыт социального взаимодействия будущего специалиста: теория и практика формирования. Монография / Е.В. Коваленко. – Белгород. Издательство: Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина (Белгород). – 2018. – 184 с.

5. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.

6. Климов С. Н. Воспитание в аспекте компетентностного подхода / С.Н. Климов // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №2. – С.26-35.

7. Новиков А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.

8. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

**Features of social interaction in the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia from the position of pedagogy**

**Ostapenko V.S., Konarev D.V.**

Russian state University of justice, VUNTS "air Force Academy. Professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin"

The article deals with the actual problem of social interaction in the educational organization of the Ministry of internal Affairs of Russia from the perspective of pedagogy. Generalized characteristics of this phenomenon based on the specifics of the educational process in departmental educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia are given.

Key words: social interaction, educational organization of the Ministry of internal Affairs, social environment, specificity of universities of the Ministry of internal Affairs, competence.

**References**

1. The Blumer H. Symbolic Interactionism. Perspective and method. New Jersey, 1969. P. 70.
2. About police: the Federal law of 7.02.2011 №3-FZ (ed. from 01.04.2009) [electronic resource] Protocol [HTTPS://Consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/) (accessed 12.06.19.).
3. Voronina M.F. Competence of social interaction and their role in the educational process / M.F. Voronina, E.A. Karpova / [electronic resource] <https://www.sworld.com.ua/konfer32/494.pdf> (date of treatment 12.06.19 g.).
4. Kovalenko E.V. Experience of social interaction of the future specialist: theory and practice of formation. Monograph / E.V. Kovalenko. – Belgorod. Publisher: Belgorod law Institute of the Russian interior Ministry named after I. D. Putilin (Belgorod). – 2018. – 184 p.
5. Novikov A.M. Culture as the basis of the content of education / A.M. Novikov // Pedagogy. – 2011. – № 6. – P. 3-14.
6. Klimov S.N. Education in the aspect of competence approach / S.N. Klimov // Pedagogical education and science. – 2013. – №2. – P. 26-35.
7. Novikov A.M. Bases of pedagogics / A.M. Novikov. – М.: Egues, 2010. – 208 p.
8. Baidenko V.I. Competence approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues): Handbook / V.I. Baidenko. – М.: Research center for quality training 2005, 114 p.
9. Zimnyy I.A. Key competence – a new paradigm of the result of education / I.A. Zimnyy // Higher education today. – 2003. – № 5. – P. 34-42.

# Биологические ритмы и особенности управления функциональным состоянием организма спортсменов

## Галимова Алена Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической подготовки, ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», 89027602726, 626628@mail.ru

## Кудрявцев Михаил Дмитриевич

доктор педагогических наук, доцент, кафедра физической подготовки, ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», kumid@yandex.ru

## Колодочкин Александр Александрович

старший преподаватель, военная кафедра, ФГАОУ ВО Военно-инженерный институт «Сибирский федеральный университет», kaa7277@mail.ru

## Гаврилов Дмитрий Анатольевич

преподаватель, кафедры физической подготовки, ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», stayer-87@list.ru

В данной статье рассматривается влияние на функциональное состояние организма спортсмена эндогенных ритмов. Анализируются колебания физиологических показателей у нетренированных людей и спортсменов, в частности, лыжников, волейболистов, борцов, легкоатлетов, пловцы. Статья носит обзорный характер, сделанные выводы помогут более рационально и прогнозировано подойти к вопросам синхронизации эндогенных и экзогенных ритмических колебаний в построения тренировочного процесса спортсменов в целях повышения спортивных результатов.

**Ключевые слова.** Биологические ритмы, функциональное состояние спортсмена, взаимосвязь эндогенных и экзогенных биологических ритмов.

В настоящее время многие компоненты, из которых слагаются функциональные резервы организма (ФРО), почти достигли своего предела. По мнению ряда специалистов ФРО обеспечивает расширение адаптационных и функциональных возможностей организма человека при воздействии любого рода физических и психоэмоциональных нагрузок [1, 2, 5, 6, 9]. Одним из таких резервов, возможности которого используются не лучшим образом, является учёт закономерностей взаимодействия человека с окружающей средой, точнее говоря, учёт закономерностей биоритмов в функциональной деятельности человека для прогнозирования его состояния в период двигательной активности. Это станет понятным, если учесть, что резервные возможности организма как показатель здоровья представляют собой оптимальное соотношение взаимосвязанных эндогенных ритмов физиологических процессов и их соответствие экзогенным циклическим изменениям.

В этом смысле биоритмология как быстро развивающаяся научная дисциплина, направлена на изучение огромного количества биофизических, биохимических и физиологических процессов у человека, ритмически меняющихся во времени. А.А. Башкиров, О.М. Родионова, Е.В. Лукина предприняли попытку систематизировать основные направления в биоритмологии (Рис. 1)



Рис. 1. Основные направления в биоритмологии

На сегодня в человеческом организме обнаружено более 500 биоритмов на различных структурных уровнях: клеточном, тканевом, органном, организменном. При этом можно не сомневаться в

том, что их количество значительно больше. Биоритмы характеризуются широким диапазоном периодов – от миллисекунд до нескольких лет. В связи с этим различаются низко-, средне- и высокочастотные биоритмы. К низкочастотным относятся биоритмы и с периодами больше 3 суток: циркасеptантные (циркасеptальные) ( $7\pm 3$  сут.), циркадисептанные ( $14\pm 3$  сут.), циркавигинтанные ( $21\pm 3$  сут.), циркатригинтанные ( $30\pm 5$  сут.), циркануальные (1 год $\pm 2$  месяца). В эту группу можно включить макроритмы, обусловленные циклами солнечной активности с периодами 2 года, 3 года, 5 лет, 8 лет, 11 лет, 22 года, 35 лет. Среднечастотные ритмы – это ритмы от 0,5 часов до 3 суток. Они делятся на ультрадианные (от 28 ч до 3 суток). К высокочастотным относятся биоритмы с периодами меньше 0,5 ч (ЧСС, ЭКГ, ЭЭГ и т.д.) [3].

В аспекте структурных особенностей суточного ритма физиологических функций помогают не только понять их природу и практическую значимость, но и позволяют использовать суточный ритм в качестве одного из критериев оценки состояния человека. Физиологи, взяв в основу температурную кривую и колебание в различные периоды суток частоты сокращения сердца и артериального давления, выделили пять типов суточных кривых физиологических процессов. Первый, нормальный тип, представлен различными физиологическими проявлениями, характерными для большинства людей. Некоторое уменьшение амплитуды суточного колебания физиологических показателей характерно для второго типа реакций. Третий тип суточной кривой выражается понижением уровня физиологических показателей с 8 до 16 часов, а четвёртый включает суточные кривые с повышением физиологических процессов в вечерний период суток. И, наконец, последний тип составляют извращённые кривые, когда минимальные показатели функций регистрируются днём, а максимальные – ночью.

Говоря о влиянии внешней среды на формирование биоритмов человека, нельзя упускать из внимания и участие внутренних факторов в ритмической деятельности организма. Как уже отмечалось, это участие понималось по-разному. На первых этапах развития жизни ритмичность, по-видимому, представляла собой повторяющиеся циклы автоколебательных биохимических реакций. В последующем большую роль стала играть синхронизация внутренних ритмов систем организма с ритмами среды обитания и взаимоотношения между ритмами с неодинаковыми периодами колебания в самой системе, как считают А. В. Войно-Ясенецкий [4] и А. А. Ухтомский [12]. Эти учёные полагают, что суточные ритмы появились на стадии формирования низших организмов и даже клеток. В результате естественного отбора сохранились те из них, биологические и другие реакции которых синхронизировались с суточными изменениями окружающей среды. Затем первоначально экзогенный суточный ритм закрепился и стал эндогенным.

Исследователи накопили достаточный материал, убеждающий в необходимости строго учиты-

вать суточный ритм физиологических процессов. Это обусловлено тем, что для развития оптимальных показателей адаптации человека к физическим нагрузкам большое значение имеет рациональный тренировочный процесс, организация отдыха и быта, способствующие смягчению, и компенсирующие воздействия, которые могут привести к нарушению привычного биологического ритма, дизадаптационным явлениям.

В литературе отсутствуют сведения о влиянии сезонно-климатических факторов на функции тренирующегося спортсмена в зонах умеренного пояса. О. П. Панфилов и В. Г. Шумский [10] изучили сезонную динамику функционального состояния. Под наблюдением находились легкоатлеты, лыжники, пловцы и волейболисты, а также не занимающиеся спортом преподаватели и лаборанты в возрасте от 21 до 36 лет (24 человека).

В результате исследования установлено, что функциональное состояние всех обследуемых подвержено сезонным колебаниям. Наиболее значительные колебания показателей наблюдаются в весенний период. У лиц, не занимающихся спортом, весной достоверно по отношению к показателям летнего и осеннего сезонов повышается частоту сердечных сокращений (ЧСС) ( $p < 0,01$  и  $p < 0,01$  относительно летних и осенних величин соответственно) увеличивается максимальное артериальное давление (АД) ( $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ), температура тела ( $p < 0,01$  и  $p < 0,01$ ), минимальное АД ( $p < 0,05$  и  $p < 0,05$ ), увеличивается пульсовое давление. Одновременно с этим уменьшается длительность задержки дыхания на выдохе и незначительно – время простой и сложной двигательной реакции ( $p < 0,05$ ;  $p > 0,05$ ).

Летом значительно, по сравнению с весенним и осенним периодами, снижается ЧСС ( $p < 0,01$ ), максимальное АД ( $p < 0,01$ ), пульсовое давление ( $p < 0,01$ ), время задержки дыхания на вдохе ( $p < 0,01$  и  $p < 0,01$ ). Одновременно с этим увеличивается время реагирования на простой ( $p < 0,05$ ) и сложный ( $p < 0,05$ ) сигналы.

Осенью зарегистрировано наименьшее время простой и сложной двигательных реакций, достигающее значительных различий ( $p < 0,05$ ) по сравнению с величинами летнего сезона, более продолжительная задержка дыхания на вдохе ( $p < 0,01$ ) и выдохе ( $p < 0,05$ ). Остальные показатели принимают промежуточное положение между весенними и летними параметрами.

Специфика и характер используемых физических упражнений оказывают существенное влияние на деятельность физиологических систем, что проявляется в особенностях изменения функционального состояния спортсменов. Весной у легкоатлетов зарегистрированы наименьшие, а летом – самые высокие значения температуры кожи и АД по сравнению с показателями летнего и осеннего сезонов.

У волейболистов весной высокие (относительно показателей других сезонов и обследуемых лиц) цифры максимального АД, длительности задержки дыхания на вдохе и выдохе, температуры

тела, существенно укорочено время простой и сложной двигательных реакций. В это же время у лыжников самые низкие цифры максимального и минимального АД, длительности задержки дыхания на вдохе, но самый высокий уровень ЧСС и время сложной двигательной реакции. (Все значения соответствуют достоверности  $p < 0,01-0,05$ ).

В летний период на фоне общего снижения температуры тела, ЧСС, максимального и минимального АД, времени задержки дыхания на вдохе и выдохе, увеличения длительности простой и сложной реакций следует отметить существенное повышение температуры тела у легкоатлетов и пульсового давления у волейболистов, происходящее, в основном, за счёт снижения минимального АД, при  $p < 0,05$ .

Осенью при относительном повышении большинства показателей функционального состояния так же выявляются особенности в связи с характером мышечной деятельности спортсменов. У лыжников – наиболее низкие значения температуры тела, ЧСС, содержание оксигемоглобина при задержке дыхания на выдохе, но самые высокие максимальные и минимальные значения АД. У них же, по сравнению с летним периодом, возрастает время задержки дыхания на вдохе и незначительно укорачивается время простой и сложной двигательных реакций. У волейболистов сохраняется высокая температура кожи, наблюдается тенденция к снижению максимального и минимального АД при сохранении высокого уровня пульсового давления, наибольшее (относительно результатов других сезонов и обследуемых лиц) время задержки дыхания на вдохе и выдохе и наименьшее время простой и сложной двигательной реакции ( $p < 0,05-0,001$ ).

Современная спортивная тренировка характеризуется применением физических нагрузок большого объёма и высокой интенсивности, которые порой не согласуются с адаптационными резервами организма спортсмена и приводят к перенапряжению; на протяжении года спортсмены участвуют во многих соревнованиях, на которых стремятся показать высокий спортивный результат. В связи с этим, является актуальной проблема управления функциональным состоянием организма в процессе тренировок и спортивных соревнований.

Как нами уже указывалось, в основе современной теории и практики спортивной тренировки лежит система определённой периодизации и цикличности. В общих чертах она заключается в систематическом повторении относительно стабильных структурных единиц тренировочного процесса. При этом различают микроциклы тренировки – продолжительностью от 3 до 10 дней (чаще всего 7 дней), мезоциклы – от 3 до 6 недель, периоды от 3 недель до 5 месяцев, макроциклы – от 4 до 12 месяцев. Как считают многие специалисты, удачно продуманное построение тренировочных циклов во многом решает успех дела, и, по существу, является важнейшим резервом по совершенствованию тренировочного процесса, особенно в циклических видах спорта, в которых количественные параметры тренировочных нагрузок уже достигли околоредельных величин. При этом следует отметить, что один из существенных принципов распределения тренировочных нагрузок – принцип волнообразности. Периоды напряжённой работы и больших нагрузок в микроциклах и мезоциклах чередуются с периодами спада нагрузок, во время которых создаются благоприятные условия для восстановления организма, эффективного протекания процессов адаптации.

Основу волнообразной динамики физических нагрузок формируют закономерности утомления и восстановления после напряжённой мышечной деятельности, направленность тренировочного процесса, индивидуальные особенности спортсменов. Вместе с тем существующая система периодизации спортивной тренировки уже не отвечает современным требованиям практики спорта высших достижений. Реализуя принцип волнообразности тренировочных нагрузок, наставники спортивной молодёжи не учитывали реальную динамику функционального состояния организма, что влекло за собой очевидное снижение эффективности соревновательных результатов. В процессе планирования тренировочных нагрузок в микроциклах не берётся в расчёт наличие в организме спортсменов закономерных ритмических колебаний околонеделного и околодвухнедельного периодов. Ранее предпринимались безуспешные попытки использовать так называемые физический, эмоциональный и интеллектуальный биоритмы в качестве биологической основы распределения тренировочных нагрузок. Эти попытки и не могли привести к положительным результатам, так как существование биоритмов с раз и навсегда заданным жёстким периодом противоречит экспериментальным данным, свидетельствующим о значительной вариабельности параметров биоритмов.

И. С. Кучеров [7] провёл исследования по применению биоритмов в спортивной тренировке. В качестве биологической основы построения микроциклов спортивной тренировки мужчин они использовали закономерные ритмические колебания интенсивности энергетического, пластического обменов и функционального состояния нервно-мышечного аппарата, которые представляют единый биологический ритм трофических процессов. Предполагалось, что повышение интенсивности энергетического обмена, пластических преобразований и функционального состояния нервно-мышечного аппарата связано с преимущественным преобладанием в организме анаболических процессов и, наоборот, в фазе, характеризующейся снижением интенсивности энергетического обмена, – с преобладанием в организме катаболических процессов. В связи с этим для группы гимнастов исследователи предложили микроцикл тренировок длительностью 12–14 суток, в котором распределение объёма и интенсивности тренировочных нагрузок осуществлялось с учётом ритмических колебаний функционального состояния

нервно-мышечного аппарата, отображающих ритмические колебания интенсивности процессов обмена веществ в организме. Тренировка была направлена на увеличение силы мышц верхних конечностей.

Распределение нагрузок в экспериментальной группе спортсменов проводилось следующим образом: в фазе повышения интенсивности энергетического обмена (по данным температуры тела) увеличивали объём и интенсивность тренировочных нагрузок, в фазе снижения интенсивности энергетического обмена уменьшали их. Контрольную группу составили гимнасты аналогичной спортивной квалификации и того же уровня подготовленности, но тренировавшиеся по недельному циклу тренировки. Общий объём и интенсивность физических нагрузок в экспериментальной и контрольной группах были одинаковыми. В результате двухмесячной тренировки прирост силы мышц в экспериментальной группе был в 2 раза выше, чем в контрольной.

Внедрение данного подхода к построению микроциклов спортивной тренировки в широкую практику тормозилось из-за слабой теоретической разработки проблем биоритмов и отсутствия методов надёжного прогнозирования параметров ритмических колебаний и вычислительных средств для программирования.

На первый взгляд, кажется, что постоянный контроль за функциональным состоянием организма позволяет учитывать в тренировочном процессе все факторы, в том числе закономерные ритмические колебания физиологических процессов. Однако общая характеристика функционального состояния организма не даёт представления о фазовых отношениях ритмических колебаний различных физиологических процессов, а, следовательно, и не позволяет учитывать закономерности биоритмов в спортивной тренировке.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что фазовые характеристики инфрадианных ритмов представляют качественно различные состояния организма, отличающиеся по преимущественному преобладанию катаболических или анаболических процессов, которые, возможно, являются выражением ритмических колебаний в механизмах нейрогуморальной регуляции обмена веществ, в частности, ритмических колебаний активности симпатoadреналовой системы.

Инфрадианные биологические ритмы имеют эндогенные механизмы формирования, тесно связанные с суточными ритмами. Это обстоятельство открывает перспективы для дальнейших исследований данной проблемы и разработки методических рекомендаций по использованию их закономерностей в спортивной деятельности.

## Литература

1. Агаджанян Н.А., Кислицын А.Н. Резервы организма и экстремальный туризм. М.: Просвещение. - 2002. - 302с.
2. Баевский Р.М. Теоретические и прикладные аспекты оценки прогнозирования функционально-

го состояния организма при действии факторов длительного космического полета // Актовая речь на заседании Ученого совета ГНЦРФ-ИМБПРАН. Москва, октябрь 2005г. 36с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://diffpsychology.narod.ru/dderfices\1Baevski.doc>.

3. Башкиров А.А., Родионова О.М., Лукина Е.В. Актуальные проблемы современной биоритмологии // Вестник РУДН. Сер. Экология и безопасность жизнедеятельности. 2005, № 1 (11). С.94 – 101.

4. Войно-Ясенецкий А.В. Первичные ритмы возбуждения в онтогенезе. – Л.: Наука, 1974. – 147 с.

5. Галимова А.Г. Функциональная подготовка как эффективное средство адаптации курсантов и слушателей в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации / А.Г. Галимова, М.Д. Кудрявцев и др. // Человек. Спорт. Медицина. 2018. Т. 18. № 2. С. 119-125.

6. Загрядский В.П. Физиологические резервы организма и боеспособность человека // Избранные лекции по физиологии военного труда.-Л.-1972.-С.31-41.

7. Кучеров И.С. Ритмичность трофических процессов в организме человека и животных: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Киев, 1971. – 54 с.

8. Михайлов В.М. Количественная оценка уровня здоровья в восстановительной медицине. Иваново.- 2005.-60с.

9. Мозжухин А.С. Физиологические резервы спортсмена: лекция. Л.- 1979.

10. Панфилов О.П., Шуйский В.Г. Биоритмы, география, спортивная работоспособность. – Тула: Приокское кн. изд-во, 1991. – 147 с.

11. Ухтомский А.А. Собрание сочинений: Т. 2. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1951. – 150 с.

12. Kolupaev V.A., Sashenkov S.L., Dolgushin I.I. Effects of anaerobic and aerobic exercises in athletes on the variation of the parameters of oxygen transport systems in different seasons of the year // Human Physiology. 2008. Т. 34. № 2. С. 260-262.

## Biological rhythms and peculiarities of control functional state of athletes

Galimova A.G., Kudryavtsev M.D., Kolodochkin A.A., Gavrillov D.A.

East-Siberian Institute of the Ministry of internal Affairs Russian Federation, Siberian Federal University

This article discusses the impact on the functional state of the athlete's body endogenous rhythms. The fluctuations of physiological parameters of untrained people and athletes, in particular, skiers, volleyball players, wrestlers, athletes, swimmers are analyzed. The article is of a review nature, the conclusions will help to more rationally and predictably approach the issues of synchronization of endogenous and exogenous rhythmic oscillations in the construction of the trained process of athletes in order to improve sports results.

**Keyword.** Biological rhythms, the functional state of the athlete, the relationship of endogenous and exogenous biological rhythms.

## References

1. Agadzhanyan N.A., Kislitsyn A.N. Body reserves and extreme tourism. M.: The Enlightener. 2002. 302с.
2. Baevsky R.M. Theoretical and applied aspects of the assessment and prediction of the functional state of the body under the influence of factors of a long space flight. Moscow, October 2005 36s [Electronic resource]. Access mode: <http://diffpsychology.narod.ru/dderfices\1Baevski.doc>.

3. Bashkirov A.A., Rodionova O.M., Lukina E.V. Actual problems of modern biorhythmology // Bulletin of RUDN. Ser. Ecology and life safety. 2005, No. 1 (11). P.94 - 101.
4. War Yassenetsky A.V. Primary rhythms of arousal in ontogenesis. - L.: Science, 1974. - 147 p.
5. Galimov A.G. Functional training as an effective means of adapting cadets and students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation / A.G. Galimov, M.D. Kudryavtsev et al. // Man. Sport. The medicine. 2018. Vol. 18. No. 2. S. 119,125.
6. Zagryadsky V.P. Physiological reserves of the body and the fighting capacity of a person // Selected lectures on the physiology of military labor. L. 1972. P.31-41.
7. Kucherov I.S. The rhythm of trophic processes in humans and animals: author. dis. ... dah honey. sciences. - Kiev, 1971. - 54 p.
8. Mikhailov V.M. Quantitative assessment of the level of health in regenerative medicine. Ivanovo. 2005. 60s.
9. Mozhukhin A.S. Physiological reserves of an athlete: a lecture. L.. 1979.
10. Panfilov O.P., Shuisky V.G. Biorhythms, geography, sports performance. - Tula: Prioksky Prince. ed. in 1991. - 147 p.
11. Ukhtomsky A.A. Collected Works: T. 2. - L.: Izd in Leningrad State University, 1951. - 150 p.
12. Kolupaev V.A., Sashenkov S.L., Dolgushin I.I. Theory of Aerobic Effects and Aerobic Exercises. 2008. T. 34. № 2. S. 260-262.

# Формирование культуры здоровья старшеклассников средствами рекреационного туризма

**Голаев Мурат Мухаммадиевич**

аспирант КЧГУ имени У.Д. Алиева, murat.golaev\_09@mail.ru

*«Воспитание здорового поколения – стратегическая задача России»*

**В. В. Путин.**

В данной статье рассмотрено формирование культуры здоровья старшеклассников средствами рекреационного туризма. Проанализированы основные определения и выведены типы рекреационного туризма, способствующие формированию культуры здоровья старшеклассников (на примере рекреационных горных районов КЧР). Выявлены действенные средства оздоровления и развития у старшеклассников культуры здоровья. Занятия рекреационным туризмом вырабатывают у старшеклассников ряд очень ценных качеств: наблюдательность, любознательность, эмоциональность, эрудицию, приобщение к ЗОЖ, умение правильно расставлять приоритеты.

**Ключевые слова:** культура здоровья, рекреационный туризм, старшеклассник, здоровье, экскурсия, личность, здоровый образ жизни, нравственность, экологическое воспитание, эмоциональность, познавательность, физическое развитие, эрудиция, психо-эмоциональное состояние.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. N 1644 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования", формирование культуры здоровья является одной из главнейших задач современной системы образования. В основе личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования отражены: формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах.[4]

Дети в силу своей уязвимости нуждаются в особой заботе и охране. Российское государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности. Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно полезным трудом. Существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.[5] В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (статья 51) здоровье школьников отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования.

Культура здоровья, по определению Всемирной организации здравоохранения, – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Рекреационный туризм, с точки зрения теории воспитания культуры здоровья старшеклассников, является важным средством оказывающее воспитывающее воздействие на детей и старшеклассников.

В научно – педагогической литературе нет единого определения рекреационного туризма. Туристская терминология претерпевает существенные изменения сообразно стремительному темпу развития и формирования как общественных отношений, так и туризма, его отраслей, видов и его использования в разных сферах деятельности. Толкования туристских терминов – предмет ожесточенных дискуссий апологетов теории туризма. Интерес вызывает определение рекреационного туризма центром исследования политики национального туризма. Рекреационный туризм – деятельность людей, занимающихся созданием и персональным использованием свободного времени. Рекреация может включать пассивное и активное участие в индивидуальных или групповых спортивных мероприятиях, в интеллектуальном совершенствовании, развлечениях и т. д.[3; 25 с.]

Например, в учебнике «Туризм» дается такое определение: «Рекреационный туризм - расширенное воспроизводство и восстановление сил человека (физических, интеллектуальных и эмоциональных)»[2; 24 с.]. Когда мы говорим о рекреационном туризме, как о здоровьесберегающей технологии в школьной системе образования мы подразумеваем, в данном случае, старшеклассников, которые посещают туристические объекты, в ходе которого происходит восстановление производительных сил старшеклассников.

Рекреационный туризм, как способ формирования культуры здоровья старшеклассников можно условно разделить на два типа:

1. Туристско – оздоровительный тип – климатические факторы, которые в сочетании с источниками минеральных вод и лечебными грязями создают благоприятные условия для оздоровления туристов.

2. Познательно – туристский тип – историко – культурный потенциал. В территориальном отношении в РФ можно выделить несколько основных рекреационных зон. Лесостепные, лесные, горные и приморские зоны имеют возможность для организации рекреационной деятельности, как для массового отдыха туристов, так и формированию культуры здоровья старшеклассников практически круглый год. Рассмотрим более детально рекреационное районирование природных ресурсов Северного Кавказа.

Районирование рекреационных ресурсов Северного Кавказа ведется в рамках административных единиц. Макрорайоны: Краснодарский, Ставропольский, Кабардино-Балкарский, Карачаево-Черкесский, Северо-Осетинский, Ростовский, Дагестанский.

Рекреационные районы: Большого Сочи (горно-приморский), Кавминводский (предгорный), Приэльбрусский (горный), Нальчикский (предгорный).

Рекреационные микрорайоны; Краснодарский (экскурсионный г. Краснодар), Горячий Ключ (ле-

чебный), Ейский (оздоровительный), Кисловодский (экскурсионно-лечебный), Ессентукский (экскурсионно-оздоровительный), Пятигорский (экскурсионно-лечебный), Железноводский (экскурсионно-лечебный) и другие.

Вслед за таким районированием Северного Кавказа мы составили следующую систему районирования рекреационных ресурсов КЧР (рис. 1).



Рис. 1. Рекреационные ресурсы горных районов КЧР

Карачаево-Черкесия, благодаря своему географическому положению и условиям ландшафта, имеет самые разнообразные климатические зоны, многие из которых еще не использованы для развития рекреации.

Климатические условия и рекреационные ресурсы Карачаево-Черкесии, в частности, Теберды, Домбая и Архыза – это уникальные курортно-туристического районы, по составу своих климатических, биологических, туристических ресурсов не имеющих аналогов в нашей стране.

Тебердинский рекреационный район расположен на истоках рек впадающих в Теберду. Здесь комбинированный климато-бальнеологический курорт.

Несколько пониженное парциальное давление кислорода, более низкое давление воздуха, малая его запыленность и высокое напряжение солнечной радиации, особенно ее ультрафиолетовой части, создают здесь условия высокой биологической активности горного климата.

Благодаря исключительно живописной местности, закрытой со всех сторон отрогами Главного и Передового хребтов, Теберда характеризуется ровным солнечным, безветренным и умеренно-влажным горным климатом.

Здесь в году отмечается 1800 часов солнечного сияния. Воздух сухой, достаточно ионизирован. Лето прохладное. Зима мягкая, солнечная. Снежный покров держится 2-3 месяца.

В течение многих лет Теберда зарекомендовала себя как прекрасное горно-климатическое место.

Природа Архызской котловины характеризуется незабываемой красотой. С шумом и грохотом несут бирюзовые воды горные реки по причудливо извилистой долине, склоны которой покрыты девственными лесами. Притом для каждого склона характерен особый тип растительности. Так, южный, солнечный склон покрыт гигантскими соснами, а противоположный, левый склон – главным образом, пихтой. По живописности эта долина не уступает Теберде и превосходит Давос.

Во время экскурсий, походов, экспедиций по туристско-рекреационным районам КЧР ребята так же знакомятся с памятниками культуры и истории, изучают предметы быта, фольклор, народное творчество. Духовное богатство народа положительно воздействует на формирование культуры здоровья.

Туристская деятельность является действенным средством оздоровления и развития у старшеклассников культуры здоровья. В условиях плохой экологии в городах (загазованности, шума и др.), значительного времени пребывания расписание старшеклассников в закрытых помещениях. Рекреационный туризм является важным средством оздоровления и профилактики заболеваний. Дни проведенные на свежем воздухе, дают ребятам заряд бодрости и энергии, позволяет активно, с творческим подъемом и хорошим настроением вернуться к учебным занятиям. После педагогически правильно организованного рекреационного похода старшеклассники ощущают себя физически здоровыми, спокойным.

Походы рекреационного типа бывают:

а) выходного дня – снимают нагрузку учебной недели.

б) каникулярные – снимают нагрузку учебной четверти.

Рекреационный туризм, являясь активным видом туризма, а также уникальным средством воспитания личности способствует:

1) воспитанию гражданственности и патриотизма;

2) формированию всесторонне развитой и физической здоровой личности, т.е. культуры здоровья;

3) приобщению старшеклассников к здоровому образу жизни через общение с природой, альтернативой наркотикам и вредным привычкам, воспитанию воли и духовности;

4) практическому познанию родного края, знакомству с историко – культурным наследием, с окружающей средой;

5) формированию экологической культуры.

Рекреационный туризм – прекрасное и эффективное средство воспитания здорового и закаленного человека. Пусть он не дает такого развития мускулатуры, как другие виды спорта, но зато здоровью туриста могут позавидовать многие. Ему не страшно промочить ноги, он не боится простудиться на ветру, промокнуть под дождем. Туризм формирует культуру здоровья так как ни один другой вид спорта.

Занятия рекреационным туризмом вырабатывают у старшеклассников ряд очень ценных качеств. Турист умеет правильно ходить, развести огонь, сварить кашу, правильно ориентироваться на местности и самое главное правильно расставлять приоритеты.

В туристических походах рекреационного типа старшеклассники «оживают» и получают совершенно новые знания, полученные на уроках географии, биологии, математики, астрономии, которые подчас усваиваются формально и остаются

обременяющим память балластом, негодным ни к какому употреблению. Но рекреационный туризм – это не только средство физического воспитания. Великая роль рекреационного туризма в нравственном, духовном, экологическом воспитании, социализации и командообразование всестороннего развития канонов культуры здоровья у подрастающего поколения.

В целом рекреационный туризм дает старшеклассникам:

- радостные переживания (эмоциональность);

- любопытную полезную информацию (познавательность);

- укрепление здоровья;

- физическое развитие;

- яркие впечатления (восприятие);

- разного рода полезные умения и навыки.

Рекреационный туризм – уникальная система воспитания старшеклассников. Один из самых действенных оздоровительных технологий и один из самых массовых спортивно-оздоровительных видов, побуждающих к формированию:

1) ЗОЖ через непосредственное общение с природой, которая является, альтернативой вредным привычкам, лени, сонливости и т.д.;

2) на развитие культуры поведения на природе;

3) на формирование бережного отношения к памятникам культурно-исторического наследия;

4) на практическое познание родного края.

Одним из важнейших средств, связывающих формирование культуры здоровья и обучения старшеклассников, является привитие чувства патриотизма. В воспитании духовных ценностей патриотизма педагог должен научить старшеклассников следующим компетенциям:[1; 73 с.]

1) развивать наблюдательность, мыслительную деятельность и научную любознательность;

2) повышать интеллектуальные и культурные компетенции личности;

3) расширять кругозор и эрудицию;

4) приобщать к здоровому образу жизни;

5) подготовить психо-эмоциональную составляющую старшеклассников к самостоятельной жизни.

Рекреационный туризм и здоровье неотделимы. Известно выражение: «В здоровом теле – здоровый дух». Но не менее справедливым будет и обратное утверждение: «От здорового духа - здоровое тело». Рекреационный туризм помогает гармонично развивать в человеческой личности этих двух здоровых начал. Сила духа может направлять разум человека в сторону добрых мыслей и положительных эмоций. Очень важно сегодня убедить и научить подрастающее поколение использовать разум для выработки сознательной философии жизни, направленной на сохранение здоровья.

## Литература

1. Калинина Н. А., Безух Ксения Евгеньевна, Калаус Е. Д. Культура здоровья школьников 5-11 классы. Комплексно-тематические занятия. ФГОС. –М.: Издательство учитель, 2019.

2. Квартальнов В.А. Туризм: Учебник.- М.: Финансы и статистика, 2016.

3. Колотова Е.В. Рекреационное ресурсоведение: Учебно-методологическое пособие. – М.: Российский спорт, 2018.

4. <https://fgos.ru>

5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Здоровье>

6. Кормишова А.В.) Проблемы управления ресурсным потенциалом туристских организаций // Инновации и инвестиции. 2012. № 4. С. 215-217.

7. Кормишова А.В. Проблемы и перспективы инновационного развития туристских предприятий в России // Инновации и инвестиции. 2017. № 2. С. 7-10.

8. Кормишова А.В. Управление экономической деятельностью в сфере туризма в современных условиях в РФ // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 2. С. 124-126.

**Key words:** health culture, recreational tourism, high school student, health, excursion, personality, healthy lifestyle, moral, environmental education, emotionality, cognition, physical development, erudition, emotional condition.

#### References

1. Kalinina N. A., Bezukh Ksenia E., Kalas E. D. Health culture of schoolchildren Grades 5-11. Complex and thematic classes. GEF. –М.: Teacher Publishing House, 2019.

2. Kwartalnov V.A. Tourism: Textbook.- М.: Finance and Statistics, 2016.

3. Kolotova E.V. Recreational resource studies: Teaching and methodological manual. - М.: Russian Sport, 2018.

4. <https://fgos.ru>

5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Health>

6. Kormishova A.V.) Problems of managing the resource potential of tourist organizations // Innovations and Investments. 2012. No. 4. S. 215-217.

7. Kormishova A.V. Problems and prospects of innovative development of tourism enterprises in Russia // Innovations and Investments. 2017. No. 2. P. 7-10.

8. Kormishova A.V. Management of economic activity in the field of tourism in modern conditions in the Russian Federation // Humanitarian, socio-economic and social sciences. 2017. No. 2. P. 124-126.

#### Formation of health culture of high school students by means of recreational tourism

**Golaev M.M.**

KChGU named after U.D. Alieva

The article considers the development of the culture of health of high school student by means of recreational tourism. The article analyzes the main definitions and derives types of recreational tourism to promote the formation of the health culture of high school students (example - recreational mountainous regions of the KCR). The effective means of health improvement and development of health culture of high school students are revealed. The recreational tourism classes produce a number of very valuable qualities for high school students: observation, curiosity, emotionality, erudition, familiarity with a healthy lifestyle, the ability to prioritize properly.

# Особенности физического воспитания младших школьников с ослабленным здоровьем

**Гаджимурадова Райханат Тинамагомедовна,**  
к.п.н., доцент кафедры развития профессионального  
и дополнительного образования, ГБУ ДПО РД «Дагестанский  
институт развития образования», Gadjimuradova123@mail.ru

В настоящей статье раскрывается положительный эффект организации спортивно-оздоровительной работы, планированию и отбору учебного материала для школьников начального звена общеобразовательных учебных заведений, которые имеют проблемы со здоровьем. Целью исследования является выявление и теоретическое обоснование средств и методов, позволяющих успешно проводить уроки физической культуры с такими детьми. В настоящее время школьное обучение увеличивает нагрузку на организм ребенка. Дети меньше двигаются, больше сидят, вследствие чего возникает дефицит мышечной активности, и увеличиваются статистические напряжения. Недостаточная двигательная активность, отсутствие физической нагрузки приводит к развитию целого ряда заболеваний.

**Ключевые слова:** дети с плохим здоровьем, ослабленные дети, физическая культура, двигательная активность, работоспособность, здоровье.

На сегодняшний день одной из важнейших задач общеобразовательной школы является охрана и укрепления здоровья детей младшего школьного возраста. Но наиболее остро встает вопрос о физическом воспитании детей с ослабленным иммунитетом, который приводит к развитию ряда заболеваний. Из года в год количество больных детей, получающих образование в школах, гимназиях, лицеях, только растет. У большинства из них состояние здоровья таково, что они относятся к специальной медицинской группе, требующей корректного подхода на уроках по физическому воспитанию. И многое в деле физического развития таких детей зависит от преподавателя физической культуры, который должен знать и понимать особенности таких детей, обучать их, не подвергая и без того хрупкое здоровье своих воспитанников неоправданному риску.

Следует отметить, что дисбаланс состояния здоровья школьников напрямую зависит от объема и интенсивности учебной нагрузки. В связи с этим нас не может не волновать состояние здоровья современных школьников, многие из которых, подойдя к порогу взрослой жизни, имеют ряд серьезных заболеваний. Медики бьют тревогу: будущее нации находится под угрозой. Поэтому важным аспектом укрепления здоровья детей являются уроки физической культуры. Однако, на этих уроках школьники с ослабленным здоровьем, в отличие от своих более здоровых сверстников, должны получать иную нагрузку.

На наш взгляд, если учитель физической культуры будет правильно организовать урок и учитывать состояние здоровья каждого ребенка, т.е. будет проводить уроки в рамках индивидуально-личностного подхода, то риск получения травм и различного рода осложнений у этих детей во время физической нагрузки будет минимизирован.

В современной школе уроки физической культуры являются обязательными. Однако еще одной формой физкультурно-оздоровительной работы с школьниками младших классов, имеющих проблемы со здоровьем разной степени тяжести, являются дополнительные занятия, помогающие развитию моторики, способствующие формированию двигательных умений и навыков, раскрывающие физический потенциал ребенка. Конечно, перед тем как проводить занятия и физические упражне-

ния с такими детьми, с целью их рациональной организации, учитель должен провести предварительную работу. На начальном этапе он должен, прежде всего, получить консультацию школьного врача, познакомившего педагога с историей болезни каждого ребенка, относящегося к специальной медицинской группе.

Опыт работы с такими учащимися показывает, что, несмотря на разницу в медицинских диагнозах, вполне допустимы и целесообразны их совместные занятия, поскольку характер приспособления организма к физической нагрузке у больных и ослабленных детей примерно одинаков. О том, чтобы не разделять детей по характеру их заболеваний, чтобы проводить совместные занятия больных детей, не индивидуализируя каждого ребенка, говорят многие педагоги и психологи.

В целях эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы с больными и ослабленными детьми учитель физической культуры должен уделить особое внимание предварительному планированию занятий и отбору учебного материала, рационально распределив его по четвертям учебного года. Занятия, на которых учитель планирует проводить определенные виды физических упражнений, необходимо ставить в график учебной нагрузки так, чтобы между ними не было длительного перерыва. При этом учителю не стоит отдавать предпочтение какому-либо одному виду упражнений, будь то бег, ходьба, прыжки в длину или высоту, игра с мячом и т.д. На каждом уроке школьники должны разучивать технику различных спортивных дисциплин.

Важнейшим условием реализации индивидуального подхода к физическому образованию детей младшего школьного звена, имеющих проблемы со здоровьем, является не только учет состояния здоровья таких детей, но и учет их возрастных особенностей, особенностей нервной системы, а также уровня физического развития и подготовленности каждого ученика.

Чтобы уроки физического воспитания для таких детей проводились более эффективно, необходимо два раза в год проводить их углубленный физический осмотр и делать, по возможности, функциональную диагностику (последняя, как правило, делается в поликлиниках по месту жительства ребенка). Только так можно отследить изменения в их физическом состоянии (в худшую или лучшую сторону) и за счет этого скорректировать дальнейшую работу на занятиях по физической культуре. Важным этапом работы является проведение контрольных испытаний и педагогического тестирования. Все это позволит не только изучить влияние на здоровье и работоспособность этих детей уже проведенной физкультурно-оздоровительной работы, но и выявить их подготовленность к новой группе физических упражнений.

Медицинские работники считают, что одной из причин ухудшения здоровья и слабой физической подготовленности современных школьников является неудовлетворительное состояние физического воспитания. В условиях общеобразовательной

школы не всегда можно обеспечить должный объем двигательной активности. Это можно объяснить тем фактом, что во многих школах на занятиях по физической культуре во время урока используются не все формы работы и детям с ослабленным здоровьем предлагается не весь комплекс физических упражнений, что сказывается на их физической подготовке.

Физическое воспитание младших школьников с ослабленным здоровьем предусматривает:

- укрепление физического и психического здоровья;
- содействие правильному физическому развитию и закаливанию организма;
- повышение двигательной активности, устранение учебной перегрузки и гиподинамии, обеспечение активного отдыха;
- устранение имеющихся отклонений в физическом развитии и физической подготовке детей;
- восстановление функций пострадавших от болезни органов, систем и организма в целом;
- формирование навыка правильной осанки и коррекция ее нарушений;
- воспитание навыка рационального дыхания при выполнении физических упражнений;
- постепенное повышение физической работоспособности и функциональных возможностей;
- освоение физкультурных знаний, умений и двигательных навыков из числа предусмотренных Программой физического воспитания учащихся младших классов.

Нами была поставлена цель вывить и теоретически обосновать совокупность средств и методико-практических условий, позволяющих лучше и более содержательно проводить уроки физической культуры с учащимися, находящимися по состоянию здоровья в группе риска. В ходе исследования нами были использованы такие методы исследования, как анализ источников научной литературы, педагогическое наблюдение, беседа с учителями и родителями, методико-педагогическое конструирование.

В эксперименте приняли участие 20 школьников 1-4 классов образовательных учреждений г. Махачкалы № 171. Дети были разделены на 2 группы, в каждой из которых была сильная и слабая подгруппы. Комплексный подход в физическом воспитании младших школьников с ослабленным здоровьем предусматривал не только проведение в режиме учебного дня уроков физической культуры и дополнительных занятий, но и проведение физкультурных мероприятий – физкультминуток во время уроков и во внеурочное время, подвижных игр на переменах, секционных занятий, походов и экскурсий и т.д.

На основе педагогических наблюдений мы выявили, что для сохранения и укрепления здоровья больных и физически слабых детей, а также для предупреждения учебной перегрузки следует использовать индивидуально-дифференцированный подход, эффективность которого зависит от индивидуальных особенностей ребенка, а не только от его медицинских показаний и противопоказаний.

Распределение учащихся на сильную и слабую подгруппы дало возможность уделить больше внимания младшим школьникам, имеющим слабую подготовленность и сниженные физические показатели. Таким детям мы старались предлагать более доступные и посильные для них задания. Так, например, в процессе выполнения беговых упражнений школьники слабой группы чередовали бег в прямом направлении с ходьбой (50 м. бег + 50 м. ходьба), а школьники сильной группы бежали по кругу 80-100 метров. При обучении метанию мяча в вертикальную и горизонтальную цели дети слабой группы выполняли метания с расстояния 2-3 м, а дети сильной группы – с расстояния 3-4 м. При выполнении упражнений, направленных на развитие равновесия, слабая группа выполняла упражнения на доске, положенной на пол, а сильная группа – на горизонтальной гимнастической скамейке шириной 20-25 см и высотой 30-35 см или на бревне высотой 50-60 см. Принцип обучения физическим упражнениям для этой категории детей – постепенное повышение трудностей выполняемых упражнений с учетом их возможностей и уровня подготовленности. По мере улучшения результатов детей из слабой группы переводили в сильную группу и усложняли выполняемые ими задания.

Данный эксперимент показал, что учителя физической культуры, работающие в начальной школе уделяют недостаточно внимания созданию адаптивной образовательной и оздоровительной среды. Они не используют весь широкий спектр оздоровительных мероприятий и не стараются развивать такие физические качества ребенка, как сила, быстрота, ловкость, выносливость, координация движений. И, главное, они не стимулируют потребность младших школьников с ослабленным здоровьем в физических упражнениях, которые не только хотят, но и могут заниматься самостоятельно своим физическим развитием. На наш взгляд, подобная проблема должна волновать не только самих педагогов, но и руководителей школ, которые должны понимать, что если с раннего школьного возраста не заниматься физической культурой (даже если возможности ребенка ограничены), то в дальнейшем это приведет к еще большему кризису, к ухудшению состояния здоровья, которое скажется на невозможности выполнения ряда упражнений, предусмотренных школьной программой физического воспитания, требующих проявления скоростно-силовых качеств и выносливости.

## Литература

1. Алиев М.Н. Педагогические основы физического воспитания детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1995. – 46 с.
2. Алиев М.Н., Гаджимурадова Р.Т. Двигательная активность младших школьников и пути её оптимизации в начальной школе // Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 4. – С. 80-88.
3. Гаджимурадова Р.Т. Педагогические условия проектирования и реализации здоровьесформирующей технологии физического воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2012.

### Features of physical education of younger students with poor health

Gadzhimuradova R.T.

Dagerstan Institute for the Development of Education

This article reveals the positive effect of the organization of sports and recreational work, planning and selection of educational material for primary schoolchildren of general educational institutions who have health problems. The aim of the study is to identify and theoretically justify the means and methods to successfully conduct physical education classes with such children. Currently, schooling increases the load on the child's body. Children move less, sit more, as a result of which there is a lack of muscle activity, and statistical stress increases. Lack of physical activity, lack of physical activity leads to the development of a number of diseases.

Key words: children with poor health, weak children, physical education, physical activity, working capacity, health.

### References

1. Aliyev M.N. Pedagogical fundamentals of physical education of children of preschool age with poor health: author. dis. ... Dr. Ped. sciences. - Rostov-on-Don, 1995. - 46 p.
2. Aliev M.N., Gadzhimuradova R.T. The engine activity of younger schoolchildren and the ways of optimizing it in an elementary school // News of the Southern Federal University. - 2010. - № 4. - p. 80-88.
3. Gadzhimuradova R.T. Pedagogical conditions for the design and implementation of the health-forming technology of physical education of younger students: author. dis. ... Cand. ped. sciences. - Makhachkala, 2012.

# Теоретико-методологические основы изучения формирования межкультурной компетентности старшего подростка в системе дополнительного образования

**Карабанова Виктория Александровна**

аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», viktorina\_thesis@mail.ru

В статье рассматривается сущность межкультурной компетентности старшего подростка и процесс ее формирования в системе дополнительного образования с позиций системного, синергетического, культурологического, аксиологического, деятельностного, компетентностного и контекстного подходов. Показано, что совокупность представленных методов позволяет рассмотреть феномен межкультурной компетентности старшего подростка многомерно, на продуктивной и гуманистической основе.

**Ключевые слова:** методологические подходы, система дополнительного образования, старший подросток, межкультурная компетенция, межкультурная компетентность.

В своем исследовании, рассматривая формирование межкультурной компетентности, мы опираемся на общенаучные подходы: *системный, синергетический, культурологический, и аксиологический подходы*, а также частнонаучные подходы – *компетентностный, деятельностный и контекстный*, которые сочетаются на основе принципа комплементарности и позволяют рассмотреть феномен межкультурной компетентности и процесс его формирования с разных точек зрения.

Человек в эпоху глобализации не может находиться в изоляции, он осознанно расширяет границы своего взаимодействия и существования в современном мире. В глобализирующемся мире, где многие подвержены влиянию этноцентризма, агрессии по отношению к другим этносам, нежеланию и неумению вести конструктивный диалог, важно формировать у старшего подростка уважение к чужой культуре через понимание и принятие собственной культуры. Целью данного исследования является изучение межкультурной компетентности старшего подростка и ее формирования в системе дополнительного образования.

Феномен межкультурной компетентности и процесс его развития проанализирован нами с позиций *системного подхода*, который обоснован в работах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, Л. фон Берталанфи, К. Боулдинга, В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, А.И. Умова, Г.П. Щедровицкого и др. Данный подход предполагает исследование феномена с одной стороны, целостно, но с другой стороны, с выделением в его структуре составляющих элементов и установление взаимосвязи между ними, а также его «...активное взаимодействие и связи с другими системами окружающего мира» [1, с. 30].

С позиций системного подхода мы рассматриваем структурные элементы и компоненты межкультурной компетентности. Так, А.П. Садохин выделяет основные элементы межкультурной компетентности: аффективные (эмпатия и толерантность), когнитивные (социокультурные и социолингвистические знания) и процессуальные (применение различных стратегий в конкретных ситуациях межкультурных контактов) [2, с. 144].

О.А. Леонтович в структуре межкультурной компетентности выделяет три основных элемента: языковой (умение подобрать правильные языковые средства для определенной коммуникативной ситуации), коммуникативный (умение распознавать культурную специфику, зафиксированную в определенной культурной ситуации общения) и культурный. Особенно выделяется культурный элемент компетентности, который предполагает «понимание» нравственных ценностей, отражаемых в определенной культуре [3, с.50-54].

Н. Хонна определяет «межкультурную грамотность» как «1) отношение, готовность, способность [...] правильно понимать и передавать сообщение в ходе межкультурного взаимодействия; 2) [...] умение взаимовыгодной адаптации к межкультурным различиям; 3) [...] четвертая разновидность грамотности после общей, социальной и информационной; 4) [...] должна быть включена в учебный курс [...]». Если мы хотим эффективно взаимодействовать в межкультурном обществе, нам следует формировать у обучающихся культурно-языковую компетенцию, учитывая культурное и лингвистическое многообразие «своего» и «чужого» языков. Н. Хонна оперирует понятиями «межкультурная компетентность» и «межкультурная грамотность» как синонимами и рассматривает их важнейшими компонентами иноязычной коммуникативной компетенции [4, с. 188-201].

Основываясь на вышеизложенном, мы считаем, что основными содержательно-структурными элементами межкультурной компетентности старшего подростка являются: познавательнорациональный, эмоционально-ценностный, рефлексивно-оценочный, и деятельностно-коммуникационный. Таким образом, процесс развития межкультурной компетентности у подростков предполагает овладение системой составляющих элементов и компонентов, что приведет к успешному формированию межкультурной компетентности.

Процесс развития межкультурной компетентности может рассматриваться с позиций *синергетического подхода*. В науке термин «синергетика» используется многогранно в различных областях знания. Синергетика ориентирована на изучение и объяснение закономерностей взаимодействия между процессами и явлениями, системами и их составляющими элементами, на исследование самоорганизации сложных систем, нелинейности, установление порядка через хаос. Синергетический подход разработан в работах И.Р. Пригожина, В.И. Аршинова, В.Г. Буданова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, И. Стэнгерса, Г. Хакена и др. Можно отметить несколько основных направлений применения синергетических знаний относительно формирования межкультурной компетентности: формирование ключевых компетенций педагога и учащихся, поиск мягких методов взаимодействия в образовательном процессе, включение в содержание образования синергетических знаний (интеграция знаний из естественнонаучной и гуманитарной областей), использование синергетических

закономерностей в исследовании культуросообразности воспитания и образования и т.д.

Синергетический подход успешно применяется в системе дополнительного образования, где обучение выходит за рамки традиционной модели обучения, когда обучающийся сам выбирает образовательную траекторию, активно вовлечен в учебный процесс, соблюдается принцип самостоятельности, ведущий к саморазвитию. В системе дополнительного образования в рамках синергетического подхода воздействие преподавателя резонирует с выбором обучающегося индивидуальной образовательной траектории. Применяя мягкие методы воздействия, преподаватель создает условия, проблематику или резонансные ситуации, которые мотивируют подростков действовать самостоятельно и автономно, т.е. согласно данному подходу соблюдается принцип взаимодействия и взаимопомощи.

Синергетический подход предполагает включение в содержание общеразвивающих программ дополнительного образования для старших подростков синергетические знания из областей культурологии, межкультурной коммуникации, лингвистики, языкознания, а также из ряда областей лингвистики, имеющей отношение к межкультурной коммуникации: лингвострановедение, лингвокультурология и др.

*Культурологический подход* (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.) позволяет рассмотреть и осознать собственную и чужую культуры, их ценности, воспитывая и формируя в себе языковую личность, способную эффективно и грамотно взаимодействовать в современном обществе. Человек развивается в обществе, социализируясь, находит себя, свое «Я» в процессе взаимодействия с другими людьми, носителями иной культуры.

Как справедливо отметил Н.В. Байрак в своем эссе по межкультурной проблематике, «...культура – сложное, организованное семиотическое и функциональное образование, система субсистем, живой, постоянно изменяющийся организм, творимый носителями культуры и выражаемый системами вербального и невербального кодов, научиться владеть которыми можно только в процессе социализации» [5, с. 322].

Пути формирования межкультурной компетентности, с точки зрения культурологического подхода, предусматривают сопоставительный анализ «своей», «другой» и «чужой» культуры, расширение специфических и общих знаний о своей и чужой культуре, приобретение знаний социокультурного и социолингвистического характера.

С целью успешного достижения высокой межкультурной компетентности подросткам предлагается знакомиться с федеральными и международными законами и документами, предусматривающими уважительное отношение к культурам и культурному разнообразию, культурным ценностям, толерантности к представителям разных культур, например, Декларация принципов толерантности от 16 ноября 1995 года, Всеобщая Де-

кларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии, 2001г. В августе 2001 года Правительством Российской Федерации была утверждена Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005)», в которой указывается на апелляции к возможностям отечественного образования при обучении подростков формированию толерантному поведению по отношению к друг другу и различным этносам [6; 7; 8].

Определение «межкультурный», мы используем в сочетании со словами «взаимодействие», «коммуникация», «компетенция», «компетентность» и др. в зависимости от контекста или профессионального дискурса. Традиционно выделяют две ипостаси существования культуры: материальную и духовную. В своем исследовании по межкультурной коммуникации Л.И. Гришаева и Л.В. Цурикова выделяют еще одну, интеракционную [5, с. 343], так как интеракция пронизывает всю деятельность человека, общение необходимо индивидууму для решения разнообразных социальных и коммуникативных задач. В современном мире границы общения расширяются посредством информационных технологий и более легких способов перемещения людей.

Интеракционная часть культуры подразумевает огромное коммуникативное поле, обусловленное культурой, отражающее взаимодействие между участниками коммуникативного процесса. Важна не только способность понимания интеракционного знания, но и участие в дискурсивном событии [5, с.345]. Согласно Л.В. Цуриковой, дискурсивное событие предполагает использование сложного комплекса речевых действий (актов) для решения коммуникативных ситуаций. Межкультурная компетентность предполагает овладение и знание модели дискурсивных событий. Когнитивная модель дискурсивных событий включает в себя следующие знания: 1) контекстные знания (коммуникативная среда общения, официальный/неофициальный, нейтральный реестр, тематика), интеракционные знания (лингвопрагматические) и знание языка (лингвистические и социокультурные). Таким образом, межкультурная компетентность предусматривает владение вышеперечисленными видами знаний для ведения грамотной коммуникации с инокультурным окружением [5, с. 346; 9].

*Аксиологический подход* (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, П.А. Сорокин, Л.Н. Толстой, Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов, Б.И. Додонов, О.Г. Дробницкий, А. Швейцер, Ю.А. Шрейдер и др.) делает акцент на приобщении личности к общечеловеческим, нравственным и национальным ценностям.

В соответствии с предметом изучения нас интересуют ценности, ценностные ориентиры, способы объективации ценностей, культурные традиции своего и иностранных языков. В старшем подростковом возрасте происходит процесс осознания своей культурной принадлежности или куль-

турной идентичности, готовность сознательно вступать в диалог, в том числе и в диалог культур, а именно «взаимообогащающий диалог ценностей иноязычной и родной культур, который основывается на осмыслении ценностного потенциала для межкультурного взаимодействия и последующей корректировке и переосмыслении собственной системы ценностей посредством синтеза продуктивного потенциала ценностей взаимодействующих культур» [10, с. 17]. Именно в подростковом возрасте особенно дифференцируются понятия «свое» и «чужое», так как сформированные когнитивные способности позволяют сопоставлять различные культурные ценности, культивируя собственную культуру.

Согласно Ж. Пиаже, к окончанию старшего подросткового возраста ценностные и нравственные ориентиры уже сформированы, таким образом, обучение межкультурной проблематике будет способствовать осознанному развитию культурной коммуникации [11].

Многие подростки в этом возрасте занимаются изучением иностранных языков, формируя осознанно и интуитивно навыки межкультурной компетентности. Старший подростковый возраст наиболее подходит для формирования межкультурной компетентности, так как подросток опирается на собственные фоновые социокультурные и междисциплинарные знания.

Участие России в международных образовательных инициативах обусловило знакомство с понятиями «чужая культура», «западная культура». Единное образовательное пространство обнажило множество культурных аспектов, особенностей, специфичных социальных и лингвистических контекстов, чуждых носителям русского языка. Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод ООН (1950) и Европейская культурная конвенция (1954) предусматривают в рамках культурного взаимодействия: установление межличностных отношений, достижение эффективной (положительной) межкультурной коммуникации, сохранение европейских культурных ценностей и культурной самобытности, толерантное отношение к культурному разнообразию Европейских стран.

В научной литературе исследование различных видов компетентности осуществляется посредством особого методологического подхода, который получил название *компетентностного*. Описание компетентностного подхода и его роли в исследовании проблемы компетентности осуществили в своих работах В.А. Болотов, Э.Ф.Зеер, Е.А. Исаев, В.В. Сериков, Г.М. Соломина, А.И. Субетто, Э.Э. Сыманюк, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской. Межкультурная компетентность предусматривает параллельное формирование и овладение несколькими специфическими компетенциями, входящими в состав ключевых - гуманитарными, коммуникативными, лингвистическими.

В российской педагогике прослеживается использование интегрированного понятия содержания компетенции. Мы не только говорим о способ-

ностях, знаниях, умениях и навыках, но и рассматриваем спектр личностных характеристик (мотивационные, поведенческие, ценностные, эмоционально-волевые).

Компетентностный подход ярко выражен в организации дополнительного образования обучающихся, так как возрастает роль практико-ориентированной работы в обретении подростком культурного и социального опыта.

При использовании *деятельностного подхода* (Л.В. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов) культура и язык осваиваются в действии посредством общения, взаимодействия, посредством применения интерактивных образовательных технологий. Данный подход акцентирует внимание на необходимости включения ученика в активную деятельность и формирование его субъектности. Задача преподавателя – организовать этапы и стратегии по изучению и применению социокультурных, социолингвистических и лингвокультурологических знаний для включения подростков в продуктивную работу. Без самостоятельной, осознанной, внутренне мотивированной деятельности учащегося не может быть процесса усвоения и интериоризации, занятие просто превращается в процесс информирования. От того, насколько точно и грамотно преподаватель определит, какие культурные и лингвистические знания будут приняты во внимание при формировании межкультурной компетентности, зависят содержание и организация всей учебной деятельности в условиях дополнительного образования.

*Контекстный подход* как научное направление (А.А. Вербицкий, В.Г. Калашникова, М.А. Болдина, В.П. Густяхина, О.И. Щербакова, С.В. Чирков) предполагает, что развитие личности осуществляется в процессе взаимодействия со средой, также под воздействием различных факторов: социальных, психологических, исторических и др. С целью формирования межкультурной компетентности необходима среда или определенный языковой контекст: моделирование языковых ситуаций, реальное или виртуальное общение, преподаватель создает учебно-коммуникативные ситуации, способствующие формированию межкультурной компетентности.

Таким образом, процесс формирования межкультурной компетентности понимается нами как создание благоприятных условий для актуализации внешних и внутренних факторов. Под межкультурной компетентностью мы понимаем совокупность знаний (языковых, культурных), навыков, способностей позволяющих грамотно и эффективно взаимодействовать и общаться с представителями определенных культурных групп в инокультурной среде. Основными структурно-содержательными элементами межкультурной компетентности старшего подростка являются познавательного-ориентационный, эмоционально-ценностный, рефлексивно-оценочный и деятельностно-коммуникативный. Овладевая межкультурной компетентностью, подросток учится понимать себя, свою культурную идентичность, культуру и

ценности, учится общаться и взаимодействовать с представителями различных инокультур, применяя обширные культурологические и лингвистические знания.

## Литература

1. Рачковская Н.А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе. Монография. – М.: Издательство МГОУ, 2011. – 201 с.

2. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие/А.П. Садохин. – М.: Издательство «Омега-Л», 2009. – 189с.

3. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград, 2003.

4. Хонна, Нобуюки (японский лингвист ; почетный профессор кафедры социолингвистики и международной коммуникации Университета Аояма Гакуин ; главный редактор журнала Asian Englishes, Япония). Английский язык в разных культурах и межкультурная компетентность [Текст] = English Across Cultures and Intercultural Awareness / Н. Хонна : пер. с англ. Н. С. Черниковой // Личность. Культура. Общество. - 2012. - Т. 14, № 71/72: № 71/72, № 71/72. - С. 188 - 201.

5. Стратегии успеха и факторы риска в межкультурной коммуникации / [Г. Фрешле и др.]; под ред. Л. И. Гришаевой и Л. В. Цуриковой. - Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2005. - 391 с.

6. Декларация принципов толерантности от 16 ноября 1995 года, <http://www.tolerance.ru/tolerance-deklaraciya.php>

7. Всеобщая Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии, 2001г. [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_culture.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_culture.shtml)

8. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005)», <http://base.garant.ru/1586359/>

9. Цурикова Л.В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002. – 257с.

10. Ткачук Т.Н. Формирование ценностного отношения студентов к иноязычной культуре: автореф.дис....канд.пед.наук/ Т.Н. Ткачук. - Тюмень, 2008. - 25с.

11. Пиаже Ж. Психология интеллекта. - СПб.: "Питер", 2003. стр.192

**Theoretical and methodological basics of teaching the intercultural competence to senior teenagers in the system of extracurricular education**

**Karabanova V.A.**

Kamchatka State University named after Vitus Bering

The article discusses the essence of intercultural competence of a senior teenager and the process of the intercultural competence development in the system of extracurricular education based on the following approaches as systemic, synergetic, cultural, axiological, active, competent and contextual. It is

demonstrated that considering the abovementioned approaches makes it possible to wholly examine the phenomenon of intercultural competence of senior teenagers, bearing in mind productive and humanistic principles.

**Key words:** methodological approaches, system of extracurricular education, senior teenager, intercultural competence, intercultural competency.

#### References

1. Rachkovskaya N.A. Theoretical and methodological foundations of the development of the emotional culture of the social teacher in the university. Monograph. - M.: Publishing house MGOU, 2011. - 201 p.
2. Sadokhin A.P. Introduction to intercultural communication: studies. manual / A.P. Sadokhin. - M.: Publishing house "Omega-L", 2009. - 189c.
3. Leontovich O.A. Russia and the United States. Introduction to intercultural communication. Volgograd, 2003.
4. Honna, Nobuyuki (Japanese linguist; honorary professor at the Department of Sociolinguistics and International Communication, Aoyama University Gakuin; Editor-in-chief, Asian Englishes, Japan). English in different cultures and intercultural competence [Text] = English Across Cultures and Intercultural Awareness / N. Honna: Trans. from English N. With. Chernikova // Personality. Culture Society. - 2012. - Vol. 14, No. 71/72: No. 71/72, No. 71/72. - p. 188 - 201.
5. Strategies for success and risk factors in intercultural communication / [G. Frechle et al.]; by ed. L. I. Grishaeva and L. V. Tsurikova. - Voronezh: Voronezh. state Univ., 2005. - 391 p.
6. Declaration of Tolerance Principles of November 16, 1995, <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>
7. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, 2001 [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_culture.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_culture.shtml)
8. Federal Target Program "Formation of Tolerances of Consciousness and Prevention of Extremism in Russian Society (2001-2005), <http://base.garant.ru/1586359/>
9. Tsurikova L.V. The problem of natural discourse in intercultural communication. - Voronezh: Voronezh State University, 2002. - 257c.
10. Tkachuk T.N. Formation of the value attitude of students to foreign culture: avtoref.dis... .kand.ped.nauk / T.N. Tkachuk. - Tyumen, 2008. - 25s.
11. Piaget J. Psychology of intelligence. - SPb.: Peter, 2003. p. 192

# Психологическая готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной среде

**Ковязина Инна Валентиновна**, к.психол.н., доцент, Тюменский государственный университет, i.v.kovyazina@utmn.ru

**Жданова Татьяна Николаевна**, старший преподаватель, Тюменский государственный университет, t.n.zhdanova@utmn.ru

В статье рассматривается психологическая готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде и особенности ее формирования у будущих специалистов в процессе обучения в вузе. Подвергаются анализу содержание понятий «инклюзивное образование» и «инклюзивная среда» с учетом их понимания отечественными и зарубежными авторами. Представлены результаты исследования некоторых аспектов структуры психологической готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной среде, мотивационного, когнитивного и эмоционального компонентов, с более глубоким изучением последнего. Описывается опыт работы по формированию психологической готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной среде, указываются рекомендации по формированию психологической готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях инклюзии, делается вывод о необходимости формирования психологической готовности у будущих педагогов-профессионалов к работе в инклюзивной среде.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, инклюзивная среда, инклюзивное образование, будущие педагоги, дети с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время феномен «инклюзия» широко применяется в различных сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании.

В работах отечественных и зарубежных авторов понятие «инклюзивное образование» представлено как процесс интеграции, включающий в себя доступность образования для всех детей и изменение общего образования в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех учащихся (Р. Атkinson, Т. Бут, М. Винзер, С. Петерс, Г. Стангвик и др.; С.В. Алёхина, Л.В. Годовникова, Н.Н. Малофеев, Н.Я. Семаго, Е.Г. Самарцева и др.).

Следуя положению о равных правах и возможностях, гуманизме все чаще возникает идея о создании комфортных условий существования, в том числе и для тех, кто имеет особенности развития. В этой связи в работах последних лет и появляется феномен «инклюзивная среда» или доступная среда, которая способствует предупреждению возникновения изолированности и отчуждения людей, имеющих особенности развития, акцентируя внимание на принципе, согласно которому каждый человек уникален и неповторим. Так Е.Л. Яковлевой, М.А. Зайченко инклюзивная среда описывается как специфическая форма социального существования, где принимается и понимается любая личность, в том числе нетипичная, независимо от индивидуальных особенностей и понимания нормы [7].

Зарубежный опыт инклюзивного образования указывает нам на то, что создание доступной инклюзивной среды невозможно без принятия различий духовной ценности каждого человека, ценностного отношения и признания индивида; необходимости учиться взаимодействовать с гетерогенностью в условиях гетерогенности и развития индивидуальности, направленной на выявление общих черт, а также без умения управления гетерогенностью и использования ее как ресурса интеграции в общество.

Немаловажное значение в создании благоприятных условий для всех участников образовательного процесса занимает педагог-профессионал, субъект деятельности, который готов работать в инклюзивной среде.

Педагогу, взаимодействуя с детьми, имеющими особые образовательные потребности, необходи-

мо обладать достаточной степенью развития психологической готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, так как постоянство и эффективность профессиональной деятельности зависит от особенностей профессиональной, и прежде всего, психологической готовности специалиста. Таким образом, анализируя содержание профессиональной подготовки будущих педагогов, можно сделать вывод о том, что необходимо уделять особое внимание формированию у них психологической готовности к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями.

Что вкладывается в понятие психологической готовности к работе в условиях инклюзии и где более эффективно её формирование: на этапе подготовки будущих педагогов или непосредственно в их профессиональной деятельности? Каким должно быть содержание образования, обеспечивающее формирование психологической готовности к взаимодействию с детьми в условиях инклюзивной среды? Ответы на эти вопросы определяют значимость исследуемой проблемы.

В работах многочисленных авторов, В.А. Сластенина, Ю.В. Прошуниной, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача и др. подчеркивается, что психологическая готовность является «сложным синтетическим образованием» (Ф.И. Иванищенко), многоаспектным феноменом, который состоит из взаимосвязанных разнообразных элементов (часто схожих по содержанию), способствующих успешному осуществлению деятельности, например как мотивация, которая обуславливает положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, достаточный объем специальных и психолого-педагогических знаний, необходимый уровень развития профессионально-важных качеств личности, педагогических умений и навыков.

Как отмечают Т.Н. Авдеева, С.В. Алехиной, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова и др., можно выделить следующие основные компоненты психологической готовности будущего педагога к работе с учащимися в инклюзивной среде: мотивационный, когнитивный и эмоциональный.

Так значительная роль в формировании психологической готовности отводится *мотивационному компоненту*, так как именно осознанная потребность позволяет видеть смысл своей деятельности, стремиться к результату, или, как отмечает Р.Д. Санжаева, «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [6]. Без устойчивой установки к работе в условиях инклюзивного образования, внутренней готовности к позитивному восприятию учащихся с особыми образовательными потребностями и др. невозможно удовлетворенность своей деятельностью.

Когнитивный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности в инклюзивной среде включает в себя знания и понимание принципов, задач инклюзивного образования, по-

требностей детей с различными особенностями и возможности их обучения и воспитания с учетом особенностей развития. Педагог, обладая достаточным количеством знаний о специфике инклюзивного образования и образовательных потребностях детей, без включения каждого ребенка в образовательный процесс не видит дальнейшего будущего.

Эмоциональный компонент отражает возможности принятия или непринятия детей с особенностями развития и включает в себя аспекты эмоционального отношения к детям, имеющим особые образовательные потребности, что невозможно без таких качеств личности педагога как толерантность, эмпатийность, тактичность и др.

Ряд авторов, описывая готовность педагога к работе в условиях инклюзии, выделяют ещё два компонента психологической готовности к работе в условиях инклюзии: креативный и деятельностный.

Креативный компонент состоит из творческой активности и одухотворенности самого педагога, его умения создать вдохновляющую атмосферу в учебной деятельности, которая бы способствовала становлению творческого потенциала каждого ребенка.

Деятельностный компонент содержит в себе способы и приемы реализации необходимых знаний, умений и навыков на практике, в собственной педагогической деятельности, при работе с детьми, имеющими особенности развития, указывающие на уровень профессионализма и компетентности данного педагога [2, 5].

При этом, на наш взгляд, все вышеперечисленные компоненты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

С целью определения некоторых аспектов психологической готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной среде было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 100 студентов 1-4 курсов очной и заочной формы обучения Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюМГУ, педагогического направления и психолого-педагогического направления подготовки, будущие педагоги-предметники и педагоги-психологи.

С целью выявления отношения к обучению в условиях инклюзии, принятия или непринятия современной системы образования, оценки профессиональных трудностей и др. (мотивационный и когнитивный компоненты), нами был проведен опрос.

Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов, например: какие проблемы инклюзивного образования Вы видите? Какие трудности можно выделить при реализации идеи инклюзивного образования в регионе? Принимаете ли вы современную систему образования с инклюзивной направленностью? С какими проблемами сталкивается современный педагог, на ваш взгляд, при работе с детьми с особыми образовательными потребностями? И других.

Полученные результаты показали, что большая часть опрошенных студентов принимают совре-

менную систему образования с инклюзивной направленностью и видят ряд проблем, связанных с её реализацией в российских школах в целом, и в регионе в частности: недостаточно подготовлена и оборудована среда обучения; дефицит профессиональной компетентности в области инклюзии; нехватка специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями; психологическая неготовность общества, педагогов и нормально развивающихся сверстников принять детей с особенностями развития; недостаточно средств (финансовых) для реализации инклюзивного образования в регионах.

Для выявления специфики эмоционального компонента психологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии использовался экспресс-опросник "Индекс толерантности" (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) и методика «Диагностика уровня эмпатии» (И.М. Юсупова).

В результате диагностики было выявлено, что большинство будущих специалистов обладают средним уровнем толерантности – 73%, высокий уровень отмечен у 27% испытуемых, низкий индекс толерантности не выявлен. Полученные данные говорят о том, что испытуемые в большинстве своем обладают чертами толерантной личности, но в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Так, у большинства студентов наблюдается способность проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, а также склонность к партнёрскому взаимодействию с различными социальными группами общества и др.

Диагностируя уровни развития эмпатии, как способности одного человека сосредоточиться на эмоциональном состоянии другого человека, и разделить или прочувствовать его переживания, так словно они собственные, испытуемых с очень низким уровнем эмпатии не выявлено (0%). Низкий уровень эмпатии всего у 6% будущих педагогов-предметников и педагогов-психологов, средний уровень имеют 34% испытуемых, высокий уровень наблюдается у 47% и очень высокий у 13% опрошиваемых. Анализируя полученные данные можно отметить, что у некоторых испытуемых наблюдается низкий уровень внимательности по отношению к эмоциям и чувствам других, при этом, они бывают невнимательны к своим переживаниям (в 4% случаев), или, наоборот, чрезмерно внимательны к себе – 2% опрошенных, что связано, на наш взгляд, преимущественно, с воспитанием данных личностей. У большинства же испытуемых наблюдается либо стремление эмоционально отзываться и приходить на помощь к другим тогда, когда это им особенно нужно, либо быть максимально включенными в переживания других людей и оказывать им помощь повсеместно (постоянно).

В целом, результаты исследования уровней развития эмпатии свидетельствуют о том, что, у

будущих педагогов преимущественно наблюдается склонность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, что может быть обусловлено, в том числе и спецификой направления их подготовки.

Формирование психологической готовности будущих педагогов-предметников и педагогов-психологов к взаимодействию с детьми в условиях инклюзии требует системной целенаправленной работы в период обучения в вузе.

Обобщив собственный опыт работы на базе высшего образовательного учреждения можно отметить, что формирование психологической готовности у будущих специалистов к работе в условиях инклюзии невозможно без практико-ориентированного характера обучения. В связи с этим, нами был разработан ряд рекомендаций по формированию в вузе практических навыков психологической готовности будущих педагогов-предметников и педагогов-психологов к работе в условиях инклюзии:

– педагогам помнить о том, что «инклюзивное или «включенное» образование предполагает создание комфортных условий для различных категорий детей с особыми образовательными потребностями, что требует совершенствования качества психолого-педагогического сопровождения» [4. С.1] и способствовать формированию данного представления у студентов, создавая условия для становления у них личностных установок на инклюзивное образование и социальную значимость его осуществления;

– содействовать становлению мотивации, профессионально-личностных качеств, профессиональных компетенций и готовности к инновационной инклюзивной деятельности у будущих специалистов через практикумы с элементами тренинга, деловые игры, мозговой штурм на темы «Инклюзия глазами субъектов образования», «Толерантность и интолерантность в образовательной среде» и пр.; а также через проведение микроуроков как формы активного обучения с элементами инклюзии;

– организовать участие будущих специалистов в различных мероприятиях с детьми, имеющими особые образовательные потребности, таких как «Дни здоровья», интерактивные игры «Волшебный мир сенсорики», фестиваль достижений «Я и мой город» и др.;

– осуществлять в образовательной организации непрерывную практику студентов, включающую работу в инклюзивной среде и т. п.

Таким образом, психологическая готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной среде и ее формирование является необходимым условием подготовки компетентного специалиста современного развивающегося образования, позволяющего создать комфортные условия для каждого ребенка.

#### Литература

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному об-

разованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 57-61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 05.05.2019).

2. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 83-92. URL: <http://inclusive-edu.ru> (дата обращения: 06.05.2019).

3. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2011.

4. Ковязина И. В., Пилипец Л. В. Психолого-педагогические аспекты инклюзии в образовании детей с тяжелыми нарушениями речевого развития в основной школе (на примере физики // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16575> (дата обращения: 08.05.2019).

5. Пронина Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла // Молодой ученый. 2014. №7. С. 287-289. URL: <https://moluch.ru/archive/66/10962/> (дата обращения: 07.04.2019).

6. Санжаева Р. Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности // Личность в системе деятельности. Тезисы докладов регион. науч. практической конференции. Новосибирск: НГПУ, 1993. С. 90-114.

7. Яковлева Е. Л., Зайченко М. А. Проблема нормы и инклюзивная среда // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1(14). С. 76-80.

#### Psychological preparedness of future teachers to work in an inclusive education

Kovyazina I.V., Zhdanova T.N. University of Tyumen

The psychological preparedness of future teachers to work in an inclusive educational environment and the peculiarities of its formation among future specialists in the process of teaching at a university is considered in the article. The content of the notions of "inclusive education" and "inclusive environment" is analyzed taking into account the opinions of domestic and foreign authors. The results of the study of some aspects of the structure of future teachers' psychological preparedness to work in an inclusive environment, motivational, cognitive and emotional components, with a deeper study of the latter are presented. The experience of the formation of future teachers' psychological preparedness of to work in an inclusive environment is Described. The recommendations on the formation of students psychological readiness to work in the conditions of inclusion are indicated. The conclusion is made about the need to form psychological preparedness among future professional teachers to work in an inclusive education.

**Key words:** psychological preparedness, inclusive environments, inclusive education, future teachers, children with special educational needs

#### References

1. T. N Avdeeva. Peculiarities In problems of teachers' readiness to inclusive education // Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2016. №5. P. 57-61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-..> (accessed: 05.05.2019).
2. S. V. Alekhina, M. A. Alekseeva, E. L. Agafonova. Readiness of teachers as the main success factor of an inclusive process in education // Psychological Science and Education. 2011. №1. P. 83-92 URL: <http://inclusive-edu.ru> (accessed: 06.05.2019)
3. D. V. Vorobiova. The concept of teachers' psychological and professional readiness during work with limited physical abilities children in inclusive practice // Personality, family and society: pedagogical and psychological issues. The collection of articles from 10th international scientific practical conference, p. 1. Novosibirsk, SibAC, 2011.
4. I. V. Kovyazia, L. V. Pilipets. Psychological and pedagogical aspects of inclusion during hard speech disorders teaching in the secondary school (Physics example) // modern science and education issues. 2014. №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16>. (accessed: 08.05.2019).
5. N. A. Pronina. Preparing future teachers for work at inclusive environment on example of psychological cycle disciplines // Young scientist. 2014 №7. P.287-289. URL: <https://moluch.ru/archive/66/10962/> (accessed: 07.04.2019).
6. R. D. Snazhaeva. Students' psychological preparation for pedagogical activity // Personality in the system of activity. Abstracts of the regional scientific practical conference. Novosibirsk: NSPU, 1993.
7. E. L. Yakovleva, M. A. Zaychenko. The problem of norms and inclusive environment // Karelian scientific journal. 2016. Vol.5 №1 (14). С. 76-80.

# Организация развивающей предметно-пространственной среды как условие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

**Колесова Наталья Александровна**

преподаватель кафедры развития дошкольного образования, кафедра развития дошкольного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Tata.174@mail.ru

Автором рассмотрена проблема организации развивающей предметно-пространственной среды как фактора социального развития ребенка, в статье представлены принципы проектирования и отбора содержания развивающей предметно-пространственной среды для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья способствующего позитивной социализации воспитанников дошкольной образовательной организации. Представлены основные группы социально-личностных компетенций детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: умение играть и трудиться в коллективе; умение доводить начатое дело до конца. Уважение к труду взрослых; уважение к продуктам деятельности сверстников; умение уступать в сложных ситуациях; проявлять дружелюбие по отношению к сверстникам; помогать младшим детям, оберегать и защищать малышей. Автором предложено содержание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающее формирование и развитие данных групп компетенций.

**Ключевые слова:** развивающая предметно-пространственная среда, социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-личностные компетенции, инклюзивное воспитание и образование.

В условиях инклюзивного образования педагоги дошкольных образовательных организаций сталкиваются с необходимостью создания специальных условий и организацией развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

В ст. 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. 273-ФЗ определено право детей с ОВЗ как на их совместное обучение с другими детьми, так и в отдельных группах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [1].

И в том и в другом случае создаваемые для детей с ОВЗ условия должны в полной мере способствовать не только развитию и компенсации имеющихся проблем у данной категории детей, но и служить базой по формированию социально-личностных компетенции каждого ребенка для позитивной социализации и последующей успешной интеграции в общество.

В общем понимании социализация, это не что иное, как процесс становления личности ребенка, усвоения им социальных ценностей, норм, установок, образцов поведения, культуры, присущих социальной группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта.

Соответственно для того чтобы достигнуть позитивной социализации данной категории детей и последующей успешной интеграции их в общество необходимо первоначально создавать условия для компенсаций, имеющихся у них проблем в развитии: физических, интеллектуальных, эмоционально-волевых и социально-личностных.

Социализация ребенка может быть осуществлена через создание и использование развивающей предметно-пространственной среды, которая строится с учетом выделенных ниже принципов:

Принцип здоровьесберегающий - забота о душевном состоянии ребенка, его психологическом и физическом благополучии; обеспечение психологического комфорта; устранение стрессогенных факторов, факторов, влияющих негативно на соматическое и психическое здоровье ребенка.

*Принцип деятельности* – заключается в развитии природных задатков ребенка в социальной и лично значимой деятельности, ребенок, получая знания не только в готовом виде, но добывая их сам, осознает при этом содержание и формы

своей деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей и умений.

*Принцип минимакса* – заключается в следующем: детский сад должен предложить ребенку возможность освоения содержания программы на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума.

*Принцип психологической комфортности* – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов образовательного процесса, создание в детском саду доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

*Принцип вариативности* – предполагает формирование у ребенка способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

*Принцип творчества* – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение ребенком собственного опыта творческой деятельности.

Подбор материалов и оборудования для данной категории детей является тонкой, «ювелирной» работой, которая должна носить индивидуальный характер и быть согласована с медицинским работником и другими специалистами, работающими с каждым конкретным ребенком [2]. На основе анализа и обобщения специальной психолого-педагогической литературы нами были выделены наиболее общие рекомендации по применению оборудования и материалов для работы с детьми с ОВЗ, которые могут быть конкретизированы с учетом проблемы развития и конкретными условиями воспитания и развития особого ребенка (табл. 1).

При организации развивающей предметно-пространственной среды в группах для детей с ОВЗ нужно учитывать форму предоставляемых услуг образовательной организацией:

- воспитание и обучение в группах полного дня детского сада по адаптированной основной образовательной программе (далее АООП), в которых все дети получают постоянную коррекционную помощь специалистов ДОО на основании рекомендаций ПМПК;

- инклюзивное воспитание и обучение детей по АООП в общеразвивающих группах, при которой дети с уровнем развития соответствующим или близким к возрастной норме воспитанников группы, но при этом сопровождаются специалистами ДОО;

- воспитание и обучение в группах кратковременного пребывания адаптивной направленности, когда воспитанники со сложной структурой дефекта приходят в детский сад на короткий промежуток времени и включаются в определенные виды деятельности, проводимые специалистами ДОО.

Таблица 1

Организация предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ

Категория ОВЗ	Развивающая среда
Глухие, слабослышащие, позднооглохшие	Специальное оборудование для детей с нарушениями слуха; наглядность (экскурсии, рассматривание иллюстраций); компьютерные программы и игры для детей с нарушениями слуха. Центр речевого развития: игры и оборудование для развития остаточного слуха и формирования произносительных навыков; логопедические тетради и альбомы; игрушки для показа упражнений для артикуляционной гимнастики.
Слепые, слабовидящие	Выполнение гигиенических требований к наглядности (цветовой контраст, уменьшение количества второстепенных деталей, многоплановые картинки с четким передним, средним и задним планом); подвесные мобили; игры и пособия для сенсорного обследования и развития сенсорных эталонов; настольные игры для формирования следящих движений глаз (настольный футбол, хоккей и игры по типу «Поймай рыбку»); муляжи фруктов, овощей; издания различных форматов, выполнение по системе Брайля, аудио-видео-материалы, рельефно-графические, тактильные книги своими руками; зрительно-тактильные игрушки-самоделки; материалы для музыкотерапии; Монтессори-материалы (цилиндры-вкладыши, геометрический комод, шершавые таблички); су-джоки.
Тяжелые нарушениями речи	Центр речевого развития: зеркало с лампой для дополнительного освещения; игры и пособия для развития всех компонентов речевой системы; «колечки» мячики разного цвета для массажа; логопедические тетради и альбомы; сухой пальчиковый бассейн; контейнеры с различными сыпучими материалами для развития мелкой моторики; игрушки для показа упражнений артикуляционной гимнастики (с пластичным язычком). Оборудование для релаксации: коврики, валики, маски.
Нарушения опорно-двигательного аппарата	Все оборудование по согласованию с врачом. Сенсорная комната. Безбарьерная среда (пандусы, специальные поручни, отсутствие порогов, доступность игрушек и пособий); Самодельная игрушка с подвижным язычком для показа правильных артикуляционных укладов; пособия для развития речевого дыхания; рукодельное пособие - мини-стол с прикрепленными к нему выключателями, шпингалетами, крючками, замками с ключами; двигательные тренажеры; лечебно-нагрузочные костюмы.
Задержка психического развития	Лего-центр. Центр творчества (пластилин, шариковая глина, материалы для песочной терапии, изобразительные материалы, технологические карты для изготовления поделок); игровой центр (для сюжетно-ролевой игры, дидактических игр с вкладышами, Монтессори-материалы); «доски Сегена».
Умственная отсталость	Монтессори-материалы; игрушки по типу вкладышей; строительные наборы (мягкие модули, крупный деревянный строительный материал, мозаика, сборно-разборные игрушки, лего); природные материалы для изготовления поделок; материалы для проведения психокоррекционных игр; материалы для музыкотерапии; тактильные и сенсорные дорожки.
Расстройства аутистического спектра	Сенсорная организация пространства; коврики с рисунками, лабиринтами; пирамидки; доски с углублениями и вкладышами; юла. Изобразительный уголок: пазлы; книжки-раскраски; краски; кубики с рисунками; материалы игр с водой, светом, с мыльными пузырями, красками, сыпучими материалами; пластичные материалы (пластилин, тесто, глина); детские музыкальные инструменты: металлофон, барабан, бубен, дудочка, гармошка.

При организации развивающей предметно-пространственной среды в группах кратковременного пребывания адаптационной направленности, нужно учитывать формат услуг: осуществляется ли в группе реализация программы или только уход и присмотр. Так же не мало важно время пребывания для детей такой группы, если это трехчасовая группа ухода и присмотра, где дети большую часть времени проводят на участке, то при подборе оборудования и игрушек нужно сделать акцент на каталки, качалки и другие двигательные игрушки, игрушки для игр с песком и водой, сюжетные игрушки (куклы, машины), а в группе минимальный набор пособий для сенсорного развития и сюжетных игрушек.

Если же это группа полного дня, осуществляющая реализацию адаптированной основной образовательной программы (АООП), то в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) конкретное содержание образовательных областей может реализовываться в различных видах детской деятельности [3]. Таких как: игра (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами), коммуникативная деятельность (общение и взаимодействие со взрослым и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), восприятия художественной литературы и фольклора, самообслуживания и элементарном бытовом труде, конструирование из различного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность), двигательная (овладение основными движениями)[4].

Подбор игрушек и оборудование для организации данных видов детской деятельности производится исходя возрастной группы детей.

Одна из проблем организации развивающей предметно-пространственной среды группы для детей с ОВЗ, это то, что в группах созданные условия для реализации такой образовательной области как социально-коммуникативное развитие в основном носит процессуальный характер. Но для полноценного общения со взрослыми и сверстниками ребенку нужен социальный опыт, который приобретается как в процессе непосредственного взаимодействия, так и через различные игры. С этой целью в пространство группы необходимо добавить ряд игр и конструкторов, позволяющих ребенку понимать чувства окружающих людей и эмоции как форму их проявления [5].

Говоря о проблеме социализации детей дошкольного возраста, целесообразно выделить основные группы социально-личностных компетенций, которые должны быть сформированы у ребенка с ОВЗ.

1. Умение играть и трудиться в коллективе. В содержание данной компетенции включаются уме-

ния детей играть дружно, делиться игрушками, договариваться о сюжете игры, распределять роли без конфликтов; умение помогать сверстникам.

2. Умение доводить начатое дело до конца.

3. Уважение к труду взрослых.

4. Умение уступать в сложных ситуациях. Организации позитивного общения способствует наличие конструкторов, позволяющих создать различных персонажей в разных эмоциональных состояниях с опорой на технологическую карту.

5. Проявлять дружелюбие по отношению к сверстникам. Мячи-эмоции в процессе двигательной деятельности помогут детям попытаться изобразить различные эмоции, и научиться определять причину их проявления.

6. Помогать младшим детям, оберегать и защищать малышей. Доставлять им радость от совместной игры или подарка, сделанного своими руками [6].

Выше перечисленные компетенции могут быть сформированы не только в ходе педагогических мероприятий, проводимых педагогом для всей группы или подгруппы детей с ОВЗ, но и через закрепление, расширение данных компетенций в развивающей предметно-пространственной среде. А для этого содержание среды должно наполняться материалами, предметами, играми и игрушками, которые способствуют закреплению социальных компетенций.

Так для формирования и закрепления умений детей с ОВЗ играть в коллективе педагог может предусмотреть развешивание адекватных возрасту детей с ОВЗ сюжетно-ролевых игр. Например, в игру «Кафе» внести карту-меню, игрушки-самоделки «печенье», «мороженое» и т.п. Педагог в старшей группе (5-6 лет) мотивирует детей на распределение ролей в игре, учитывая интересы и желания сверстников, может использовать считалку.

Для формирования умения детей доводить начатое дело до конца могут быть использованы карты-схемы анализа деятельности, которые педагог предлагает детям для анализа результата работы.

При формировании уважения к труду взрослых могут быть использованы подборки иллюстративного материала по профессиям, сюжетно-ролевые игры «Детский сад», «Больница», «Парикмахерская», «Салон сотовой связи», лэпбуки по изучаемым профессиям. Например, предварительная работа к сюжетно-ролевой игре «Кораблестроительный завод» включает подборку иллюстративного материала в уголке книги о строительстве кораблей, книжки-раскраски по тематике строительства корабля, схемы, фотографии построек кораблей, алгоритмы постройки. Особенно важно это для детей с задержкой психического развития, нарушениями зрения [7].

Кроме того, задачи социально-коммуникативного направления развития решаются с помощью информационно-дидактических компонентов «Детям о Победе», «Детям о космосе», «Челябинске мой любимый город», которые

направлены на формирование гражданской принадлежности, патриотических чувств любви к своей малой Родине и общечеловеческих ценностей. Эти же задачи решаются в процессе знакомства с иллюстративным материалом «Защитники Отечества», «Знаменитые люди России», «Великая Отечественная война в произведениях художников», а также государственными праздниками и символами России [8].

Таким образом, организация развивающей предметно-пространственной среды ДОО для детей с ОВЗ должна осуществляться с учетом дидактических принципов, учетом требований ФГОС ДО, а также соответствовать индивидуальным и возрастным особенностям каждого ребенка, и способствовать не только развитию и компенсации имеющихся проблем у данной категории детей, но и формировать социально-личностное развитие каждого ребенка.

### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2018 год. – М.: Эксмо, 2018 – 144с. – (Законы и кодексы).
2. Организация предметно-развивающей среды ДОУ: учеб. Пособие для СПО / О.В. Крежевских. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 165с. – (Серия: Профессиональное образование).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. №1155 – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2018 – 23с.
4. Беткер Л.М. Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». 2018. №3(36). С. 60-67.
5. Яковлева Г.В. Основы проектирования и особенности развивающей предметно-пространственной среды для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей V Международной научно-практической конференции. В 2ч. Ч.2. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. С.191-198.
6. Жизненные навыки для дошкольников. Занятия-путешествия: Программа-технология позитивной социализации дошкольников / под общ. ред. С. В. Кривцовой. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2015. – 334, [2]с. – (счастливые люди в детском саду).
7. Лаврова Г.Н. Система социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья//Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2009. № 5 (138). С. 31-40.
8. Аверин С.А., Коновалова Т.Г., Маркова В.А. Реализуем ФГОС ДО: моделирование развивающей предметно-пространственной среды современной дошкольной образовательной организации. Методическое пособие для специалистов дошкольного образования // Аверин С.А., Коновалова Т.Г., Маркова В.А. – М: ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2014 – 148с.

### Organization of educational subject-spatial environment as a condition of successful socialization of children with disabilities

Kolesova N.A.

Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators

The author considered a problem of the organization of the developing subject and spatial environment as factor of social development of the child, the principles of design and selection of the contents developing in detail - the spatial environment for children of preschool age with limited opportunities of the health promoting positive socialization of pupils of the preschool educational organization are presented in article. The main groups of social and personal competences of children of preschool age with limited opportunities of health are presented: ability to play and work in collective; ability to finish the begun business. Respect for work of adults; respect for products of activity of contemporaries; ability to concede in the slozhnykhsituatsiyakh; to show friendliness in relation to contemporaries; to help younger children, to preserve and protect kids. The author the maintenance of the developing subject and spatial environment providing formation and development of data of groups of competences is offered.

Keywords: the developing subject and spatial environment, socialization, children with limited opportunities of health, social and personal competences, inclusive education and education.

### References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" with amendments for 2018 - M.: Eksmo, 2018 - 144s. - (Laws and codes).
2. The organization of the subject-developing environment DOU: studies. The manual for the ACT / O.V. Krezhevsky. - 2nd ed., Pererab. and add. - M.: Publishing house Yurayt, 2018. - 165s. - (Series: Vocational education).
3. The federal state educational standard for pre-school education is approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013. # 1155 - Ekaterinburg: Publishing House "Openwork", 2018 - 23c.
4. Betker L.M. Using the experience of modeling special conditions for students with disabilities in the preparation of teachers for the implementation of inclusive education // Scientific-theoretical journal "Scientific support of the system of staff development". 2018. No. 3 (36). S. 60-67.
5. Yakovleva G.V. Design Basics and Developmental Object-Spatial Environment for Preschool Children with Disabilities // Science and Innovations in the XXI Century: Topical Issues, Discoveries and Achievements: Collection of Articles of the V International Scientific and Practical Conference. In 2h. Part 2 - Penza: ICNS "Science and Enlightenment." - 2017. P.191-198.
6. Life skills for preschoolers. Lessons-travel: Program-technology of positive socialization of preschoolers / under total. ed. S.V. Krivtsova. - M.: Klever-Media-Group, 2015. - 334, [2] p. - (happy people in kindergarten).
7. G. Lavrova The system of social and personal development of children with disabilities // Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology. 2009. No. 5 (138). Pp. 31-40.
8. Averin S.A., Konovalova T.G., Markova V.A. We implement the Federal State Educational Standards for secondary education: modeling the developing subject-spatial environment of a modern pre-school educational organization. Methodological manual for preschool education specialists // Averin SA, Konovalova TG, Markova V.A. - M: CJSC ELTI-KUDITS, 2014 - 148c.

# Готовность студентов аграрного вуза к инклюзивным взаимодействиям

## Лесовская Марина Игоревна

доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента в АПК Красноярского государственного аграрного университета

## Владимцева Татьяна Михайловна

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры зоотехнии и технологии переработки продуктов животноводства Красноярского государственного аграрного университета. lesmari@rambler.ru

Методом анкетирования исследовали готовность к инклюзивным взаимодействиям практически здоровых студентов-ветеринаров I, III и IV курсов Красноярского аграрного государственного университета. Выявлено, что в их психологическом портрете присутствуют предпосылки для формирования готовности к социальной синергии. Студенты стереотипно воспринимают людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью скорее, как социальную нагрузку и/или объект для жалости. Для гармоничных инклюзивных взаимодействий и выработки навыков адаптивного поведения в вузе необходима целенаправленная систематическая работа.

**Ключевые слова:** социальная синергия, инклюзивное образование, готовность к взаимодействию, инвалиды, депривации.

Надёжным маркером зрелости, цивилизованности и устойчивости социума является обеспечение самым слабым не только социальной защиты, но и социальных лифтов [8]. Теоретические основы моделей социализации людей с инвалидностью и психофизиологическими депривациями (*deprivatio* – потеря, лишение) разработаны И.В. Абакумовой, С.Л. Братченко, Т.А. Добровольской, Д.В. Зиновьева, В.З. Кантора, П.Ф. Комогорова, Н.Н. Малофеева, Т.С. Таюрской и других авторов. В большинстве этих работ акцент сделан на реабилитационных методиках, проблемах социализации инвалидов, психологических деформациях, сопровождающих соматические нарушения (социальная самоизоляция, депривационно-индуцированная агрессия, фрустрация). Однако этим перечнем проблем не ограничивается.

На протяжении двух последних десятилетий в мире доминирует социальная модель развития, направленная на устранение психофизиологических барьеров для людей с депривациями (*deprivatio* – потеря, лишение) [12]. В России отношение общества к людям с инвалидностью или ОВЗ складывается на основе трёх разнонаправленных концепций – патерналистской, изоляционной и интеграционной [3]. Доминирующий вектор до сих пор не сформирован в силу противоречивости и эклектичности мнений различных социально-демографических групп в условиях экономических, политических и общественных трансформаций.

В то же время объективно возрастает социальный запрос на создание пространства социальной синергии, т.е. дружественного взаимного усиления факторов общественного развития. Это предполагает объединение, а не разобщение людей, несмотря на усиление дифференциации по финансово-экономическим, возрастным, гендерным, профессионально-карьерным основаниям, а также в связи с возрастанием и омоложением статистики стойких нарушений здоровья. Высокую актуальность приобретает выработка гуманного и конструктивного отношения к людям с инвалидностью со стороны остальных членов общества, среди которых, по данным собственных исследований, доля абсолютно здоровых людей остаётся в пределах 12–25% [7].

Проблемы личностного развития студентов-инвалидов, как правило, рассматриваются вне связи с социальным окружением, которое, с одной стороны, является формирующей средой для объ-

ектов инклюзии, а с другой – претерпевает собственные трансформации [5]. В такой среде могут возникать как позитивные, так и негативные (асоциальные) рефлексии. Поэтому важно изучать особенности и динамику функционирования не только объектов инклюзии, но и их окружения с присущими ему инерционностью и стереотипностью.

Удобной исследовательской площадкой является образовательная среда университета. Студенческое сообщество – это не только надёжная референтная группа для изучения ценностно-смысловых рефлексий, но и мессенджер, а также ретранслятор гуманистических мотиваций в социум.

У молодёжи, в отличие от пожилых людей, отсутствует чёткая позиция в отношении проблемы инвалидности [1]. По исследованиям психологосоциального университета (г. Москва), процессы формирования инклюзивной образовательной среды далеко не всегда гармоничны [2]. Так, у студентов вузов (г. Иркутск) доминирует (52%) безразличное отношение к инвалидам [12]. В работах В.З. Кантора с соавторами (РГПУ им. А.И. Герцена, г. С.-Петербург) показан низкий уровень готовности студенческого сообщества к ассимиляции людей с ОВЗ и инвалидностью [4]. Анкетирование студентов технического университета (г. Новосибирск) показало, что при абстрактно-позитивном отношении к инклюзивному образованию большинство респондентов полагает, что студентов с нормой здоровья и инвалидностью не следует объединять в учебной группе [6]. Противоречивые результаты получены в исследованиях Н.О. Садовниковой [10]: у студентов РГППУ (г. Екатеринбург) доминирует высокая толерантность при одновременном отсутствии готовности к позитивному взаимодействию с деприванными людьми. Большинство студентов выразили мнение, что инклюзивный формат не снижает качество образования, в то же время почти половина опрошенных (49%) в той или иной степени выразили нежелание обучаться совместно.

Известно, что между двумя противоположными точками зрения лежит не истина, а проблема, требующая решения. Поэтому целью настоящей работы являлось изучение готовности студентов аграрного вуза к конструктивным взаимодействиям с людьми, имеющими инвалидность или различные депривации. Задачи работы включали формирование обследуемой выборки и её характеристику по ряду параметров (пол, возраст, профессиональное направление, соотношение городских или сельских жителей); разработку анкеты для проведения опроса по теме исследования; статистическую обработку, анализ и обобщение полученных данных.

**Объект и методы.** Объектом исследования являлись студенты аграрного вуза. Генеральной выборкой являлись студенты Института прикладной биотехнологии и ветеринарной медицины Красноярского ГАУ. Эмпирическую совокупность формировали методом стихийной выборки. В ра-

боте использовали опросно-анкетный метод. Анкетирование проводили в трёх группах суммарным объёмом 53 студента 1, 3 и 4 курсов, обучающихся по направлениям «ветеринария» (n=22, первый курс обучения), «зоотехния» (n=19, третий курс обучения) и «технология переработки продукции сельского хозяйства» (далее «технология») (n=12, четвёртый курс обучения). Предметом исследования являлась степень готовности студентов к конструктивным взаимодействиям в рамках инклюзивного формата. Исследования проведены в период с октября по декабрь 2018 года. Городские респонденты (n=31) преобладали над сельскими (n=22). Авторская анкета содержала вопросы, направленные на выявление индивидуализированных, не стереотипных суждений и учитывала неравнозначность понятий «человек с ОВЗ» и «инвалид». Вопросы были сгруппированы по четырём основным блокам: 1) идентификация и атрибуция предмета (для установления понятийно-смысловых ориентиров для погружения в гуманитарную проблему, связанную с множественностью определений (идентификация) и характеристик (атрибуция); 2) исследование опыта реальной коммуникации респондентов с деприванными людьми; 3) социальное равноправие и справедливость как базовые общечеловеческие ценности; 4) социальные привилегии.

Статистическая обработка результатов состояла в расчёте доли (%) ответов с последующим внутри- и межвыборочным их сопоставлением для комплексной качественной оценки уровня готовности студентов к эффективным взаимодействиям в инклюзивном пространстве.

**Результаты и обсуждение.** Большинство первокурсников (77%) и студентов 3 курса (53%) определили человека с ОВЗ как «нуждающегося в помощи», при этом почти четверть первокурсников (23%) ответили «обычный человек, как и я». Доля этого ответа возрастала у старшекурсников 42% (3 курс) и 58% (4 курс) вплоть до грустной иронии «просто несчастный человек». Результат можно объяснить профессиональным знакомством студентов со смежными понятиями практического здоровья и хронического заболевания в различной стадии ремиссии в отличие от абсолютного (клинического) здоровья.

Отношение к людям с ОВЗ и инвалидам было определено как жалость и сочувствие большинством опрошенных студентов I (59%), III (84%) и IV (41%) курсов. При этом доля вариантов «безразличие» (1 курс – 36%, 3 курс – 16%, 4 курс – 41%) и даже «неприятель» (1 курс – 4%, 3 курс – 0%, 4 курс – 17%) нарастала к последнему году обучения.

Большинство участников опроса не без оснований выразили уверенность, что люди с депривациями относятся к остальным настороженно или неприязненно (1 курс – 59%, 3 курс – 89%, 4 курс – 58%). Самоизоляция, агрессия у людей с инвалидностью нередко служат проявлением эмоциональной мести за чувство беспомощности, которое усиливается при демонстративном сочувствии окружения [4]. Не исключено также и зеркальное

отражение собственных ментальных барьеров, судя по частоте ответа «безразлично» на вопрос о предполагаемом отношении инвалидов к остальным членам общества (1 курс – 41%, 3 курс – 21%, 4 курс – 42%). В прогнозировании конструктивных деловых отношений со студентами-инвалидами при безусловном большинстве положительных ответов присутствует и осторожный мотив «воздержусь» (1 курс – 14%, 3 курс – 11%, 4 курс – 8%).

Ответы на вопросы второго блока анкеты показали, что с депривантными людьми сталкивались все группы респондентов, причем старшекурсники – чаще всего (1 курс – 9%, 3 курс – 21%, 4 курс – 33%), а первокурсники – эпизодически (1 курс – 82%, 3 курс – 79%, 4 курс – 67%). Возможно, это связано с характером социальных контактов, которые у старшекурсников закономерно приобретают выраженную профессионально-деловую направленность.

Доминировало позитивное отношение к совместному обучению с депривантными людьми (1 курс – 73%, 3 курс – 84%, 4 курс – 100%), хотя от студентов 3 курса были получены и отрицательные ответы (5%). Готовность эмпатийно откликнуться на просьбу о помощи в абстрактной ситуации («на улице») коррелировала с этим отношением (1 курс – 91%, 3 курс – 90%, 4 курс – 100%); намерение сначала обдумать свои действия обозначил каждый десятый респондент 1 и 3 курсов.

В воображаемой личностно-ориентированной ситуации эмпатийность снижалась, причем в большей степени – у старшекурсников. Так, если бы соседом по парте оказался инвалид-колясочник, 8% студентов 4 курса хотели бы поменять место; 17% не будут обращать внимание на его проблемы; 33% помогут в ответ на просьбу, 42% – помогут не дожидаясь просьбы. В группах 1 и 3 курса откликнулись бы на просьбу 73% и 63%, соответственно; помогли бы не дожидаясь просьбы – 23% и 32% соответственно. Около половины студентов выразили готовность безоговорочно оказать поддержку и защиту (1 курс – 59%, 3 курс – 53%, 4 курс – 50%), остальные сделали бы это под влиянием стимула (1 курс – 36%, 3 курс – 37%, 4 курс – 42%), а не по внутренней мотивации.

Следовательно, студенты в большей степени готовы к одnorазовым социально значимым поступкам, чем к длительному и обязывающему взаимодействию с инвалидами. Многие лично сталкивались с негативным отношением общества к данной группе людей (1 курс – 41%, 3 курс – 58%, 4 курс – 42%); остальные, возможно, не расценивали их как негативные. На первый взгляд, это противоречит ответам на следующий вопрос, где люди с ОВЗ считают потенциальными или реальными друзьями подавляющее число студентов (1 курс – 91%, 3 курс – 100%, 4 курс – 100%). Действительно, дружеские отношения связаны с высокой эмпатийностью, а уязвимость людей с ОВЗ объективно высока. Можно полагать, что респонденты осознанно или неосознанно произвели подмену понятий. Из ответов на первый вопрос можно видеть, что от 23% (1 курс) до 58% (3 курс) ре-

спондентом проецировали на самих себя понятие «человек с ОВЗ», но не «инвалид». На вопрос о дружбе с инвалидом утвердительные ответы получены обратно пропорционально возрасту: 1 курс – 72%, 3 курс – 53%, 4 курс – 42%. Чем дальше от студенческих вечеринок и ближе к профессии, тем меньшее значение приобретают физические недостатки, а большее значение – компетентность [2].

По третьему блоку вопросов (социальное равенство и справедливость) получено одобрение большинством респондентов спортивных занятий у людей с ОВЗ (1 курс – 68%, 3 курс – 100%, 4 курс – 83%). Ответы на вопрос «Чему учит общение с инвалидами» распределились между вариантами «учит добру и терпению» (альтруизм) и «учит ценить свою жизнь» (прагматизм), причём из соотношений (1 курс – 59%/32%, 3 курс – 47%/47%, 4 курс – 50%/42%) следовало, что альтруистический и прагматический компоненты в коллективном портрете аудитории в целом сбалансированы.

Ответы на вопросы четвертого блока (социальные привилегии) показали, что далеко не все априорно считают инвалидность основанием для социальных привилегий в обучении (1 курс – 32%, 3 курс – 42%, 4 курс – 33%). По-видимому, в общественном мнении понятия «льготы» и «привилегии» смешаны, что неверно (привилегия – это исключительное право, льгота – это частичное или полное освобождение от каких-либо правил на законных основаниях). Поскольку накал общественных дискуссий по поводу льгот и привилегий постоянно возрастает, при подготовке профессиональных кадров этим вопросам следует уделять больше внимания. Большинство старшекурсников знают о наличии житейских проблем у людей с инвалидностью (1 курс – 50%, 3 курс – 69%, 4 курс – 75%), воспринимают защиту прав инвалидов как безусловную социальную норму (1 курс – 68%, 3 курс – 99%, 4 курс – 92%) и критично оценивают создание доступной среды для инвалидов как единичные действия (1 курс – 59%, 3 курс – 74%, 4 курс – 42%). При этом доминирует мнение, что образовательная среда должна оставаться дифференцированной для людей с обычными и специальными возможностями, но не за счёт пространственной изоляции, а с помощью организационно-управленческих инструментов, например индивидуальных учебных планов (1 курс – 55%, 3 курс – 37%, 4 курс – 17%).

Исследование показало, что общий уровень готовности студентов к инклюзивным взаимодействиям явно недостаточен. Необходима комплексная систематическая работа для его повышения, так как доля студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузах будет неотвратимо повышаться. Это следует из официальных данных Федеральной службы государственной статистики и Главного бюро медико-социальной экспертизы Минтруда и соцзащиты РФ по Красноярскому краю [9, 11]. Вузовскому сообществу неминуемо придётся повышать общую готовность своего контингента к конструктивным синергичным взаимодействиям с депривантными людьми. При всех общественных трансформаци-

ях, как и во времена Платона, мерой всех вещей был и остаётся человек. Социальные барьеры, возникающие в сфере человеческих отношений, могут быть преодолены именно там.

#### Выводы

1. Респонденты обладают необходимыми ресурсами эмпатийности, естественным балансом альтруизма и прагматики, чтобы усилить собственную готовность к эффективному взаимодействию в инклюзивной среде.

2. Респонденты воспринимают людей с ОВЗ и инвалидностью скорее как социальную нагрузку и объект для жалости, чем как потенциального социального партнёра. При общей нацеленности на поддержку депривантных людей эта позиция трансформируется в поступки скорее всего под давлением обстоятельств, а не по собственной мотивации.

3. Студенты более готовы к однократным социально значимым действиям, чем к длительному и обязывающему взаимодействию с людьми, нуждающимися в поддержке и защите.

4. В отношении термина «человек с ОВЗ» выявлено формальное знание, но реальное непонимание смысла дефиниции. Это противоречие затрудняет процессы формирования адаптивного поведения и развития готовности к социальной синергии в инклюзивном пространстве вуза.

#### Литература

1. Баглай В.С. Отношение общества к инвалидам: история и современность // Международный студенческий вестник. М.: РАЕ, 2014. – С.7. <https://scienceforum.ru/2014/article/2014004496>.

2. Вязовова Н.В., Мелехова В.М. Сравнительный анализ ценностных ориентаций студентов инклюзивного вуза // Гаудеамус. – 2017. – Т.16, №4. – С. 46–58.

3. Горина Т.И., Кефели В.Б. Социально-трудовая адаптация инвалидов в современном обществе // Теория и практика социального развития. – 2013, №2. – С. 39–50.

4. Кантор В.Л. Инклюзия в вузах: как это работает на практике? // Университетская книга: мат-лы дискуссионной площадки январь-февраль 2018. Ч.1. <http://www.unkniga.ru/vistavki-konferents/7939-inklyuziya-v-vuzah-ka-eto-rabotaet-na-praktike-1.html>

5. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р // <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 24.12.2018).

6. Лапин Д.В., Машанова А.С., Мельникова А.С. Готовность студентов к вступлению в инклюзивное образовательное пространство вуза: социологический аспект // Теория и практика общественного развития. – 2018. №7. – С. 44–49.

7. Лесовская М.И. Резистентность организма: параметры оценки и способы коррекции: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2018. – 180 с.

8. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 (ред. от 23.02.2013) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;n=142572>.

9. Основные показатели инвалидности по Красноярскому краю: материалы сайта ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы Министерства труда и социальной защиты РФ по Красноярскому краю» [Электронный ресурс]. – <http://mse24.ru/about/stat/2011.phpPФ>

10. Садовникова Н.О. Исследование отношения студентов вуза к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5–3. – С. 314–316.

11. Сведения об инвалидах-студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования. Раздел 5.1. [Электронный ресурс] [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rossstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rossstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (Дата обращения 25.12.2018)

12. Янданова Т.И. Социально-психологические аспекты отношения молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2013, №5. – С. 46–51 с.

#### Readiness of students of agrarian higher school to inclusive interactions

Lesovskaya M.I., Vladimtseva T.M.

Krasnoyarsk State Agrarian University

The method of questionnaire examined the readiness for inclusive interactions of almost healthy veterinary students of the first, third and fourth years of the Krasnoyarsk Agrarian State University. It is revealed that in their psychological portrait there are background for the formation of readiness for social synergy. Students stereotypically perceive people with special need and disabilities more as a social pressure and / or object for compassion. Purposeful systematic work is necessary for harmonious, inclusive interactions and development of skills of adaptive behavior at the university.

**Keywords:** social synergy, inclusive education, readiness to interact, people with special need, deprivations.

#### References

1. Baglay V.S. The attitude of society to people with disabilities: history and modernity // International Student Gazette. М.: РАЕ, 2014. – С.7. <https://scienceforum.ru/2014/article/2014004496>.
2. Vyazovova N.V., Melekhova V.M. Comparative analysis of value orientations of students of an inclusive university // Gaudeamus. – 2017. – Т.16, №4. – pp. 46–58.
3. Gorina, T.I., Kefeli, V.B. Social and Labor Adaptation of Disabled Persons in a Modern Society // Theory and Practice of Social Development. – 2013, №2. – p. 39–50.
4. Kantor V.L. Inclusion in universities: how it works in practice? // University book: materials of the discussion platform January-February 2018. Part 1. <http://www.unkniga.ru/vistavki-konferents/7939-inklyuziya-v-vuzah-ka-eto-rabotaet-na-praktike-1.html>
5. The concept of the federal target program for the development of education for 2016-2020. Approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of December 29, 2014 No. 2765-p // <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (circulation date: 12/24/2018).
6. Lapin D.V., Mashanova A.S., Melnikova A.S. Students' readiness to enter the university's inclusive educational space: a sociological aspect // Theory and Practice of Social Development. – 2018. №7. – p. 44–49.

7. Lesovskaya M.I. Resistance of the organism: parameters of assessment and methods of correction: monograph. - Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. state agrarian University Press, 2018. - 180 p.
8. On the social protection of persons with disabilities in the Russian Federation: No. 181-Ф3 dated November 24, 1995 (as amended on February 23, 2013) [Electronic resource]. - URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=142572>.
9. The main indicators of disability in the Krasnoyarsk Territory: materials of the site of PKU "The Main Bureau of Medical and Social Expertise of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation in the Krasnoyarsk Territory" [Electronic resource]. - <http://mse24.ru/about/stat/2011.php>
10. Sadovnikova N.O. Study of the attitude of university students towards students with disabilities // International Journal of Experimental Education. - 2016. - № 5–3. - p. 314–316.
11. Information about disabled students of professional educational organizations and educational institutions of higher education. Section 5.1. [Electronic resource] [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (Contact date 25.12.2018)
12. Yandanova T.I. Socio-psychological aspects of the attitude of young people to people with disabilities // Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society. - 2013, №5. - pp. 46–51 p.

# Сущностные характеристики профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями

## Мироненко Инга Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, inmir@yandex.ru

## Руднева Инна Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета inna.rudneva@mail.ru

## Черников Владимир Александрович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета inna.rudneva@mail.ru

В статье описывается научно-педагогическая проблема профессионализма специалиста сферы защиты детства. На основе целостного подхода авторами выделены функции профессионализма как целостного личностно-профессионального качества будущих специалистов, определены компоненты профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями. Функциями профессионализма являются мировоззренческая, преобразовательная, проективная, стимулирующая, регулятивная и оценочная функции. В структуре профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями как целостного интегративного профессионально-личностного качества определены компоненты: компетентностный, культурологический, рефлексивный. Описаны признаки сформированности компонентов профессионализма специалистов сферы защиты детства. Компетентностный компонент включает систему общенаучных знаний, составляющих картину мира специалиста, его гуманитарное мировоззрение, систему компетенций, составляющих основу профессиональной деятельности. Культурологический компонент включает совокупность ценностей и мотивов специалиста, определяющих его отношение к себе, к другим людям, к миру, к профессии, личностные профессионально значимые качества, высокий уровень сформированности которых позволяет выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне профессиональной культуры. Рефлексивный компонент включает опыт самоорганизации и рефлексии специалиста.

**Ключевые слова:** специалист сферы защиты детства, замещающие семьи, структура профессионализма, компетентность, профессиональная культура.

Семейные формы устройства являются одной из магистральных линий государственной семейной политики современной России. Благодаря усилиям государства в этой сфере в последние годы численность детей-сирот в государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей, за последние 10 лет сократилась более, чем в 3 раза. Тенденции к снижению продолжают. Волгоградская область является флагманом в деле устройства детей, оставшихся без попечения, в семьи, регионом, активно тиражирующим технологии подготовки детей к устройству семьи, подготовки будущих приемных родителей сопровождения замещающих семей в Российской Федерации. Действующие в регионе программы по устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, многократно представлялись на Всероссийских форумах и семинарах, где получали высокую экспертную оценку. Количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, устроенных в семьи на территории Волгоградской области только за последние 4 года уменьшилось более, чем в 3 раза. Что значительно выбивается из общероссийской статистики в позитивную сторону [1].

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что при должном сопровождении со стороны специалистов помещение ребёнка в замещающую семью не только приводит к положительной динамике его интеллектуального и эмоционального развития, но и благоприятно сказывается на состоянии всей семейной системы в целом. Важным условием успешной семейной заботы выступает регулярное взаимодействие ребёнка и родителей со специалистами сферы защиты детства, позволяющее получать необходимое профессиональное сопровождение.

Термин «специалисты сферы защиты детства» является общепринятым, активно используется в системе образования и социальной политики как в государственном секторе, так и некоммерческими социально ориентированными организациями. Мы в своем исследовании под специалистами сферы защиты детства понимаем группу специалистов, включенных в профессиональную деятельность -

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Волгоградской области в рамках научного проекта № 18-413-340013*

сопровождение семей, воспитывающих приемных детей. А именно: специалист органов опеки и попечительства, специалист комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, педагог-психолог и социальный педагог учреждения образования (детский сад, общеобразовательная школа, детский дом, школа-интернат, т.п.), специалист по работе с семьей, специалист по комплексной реабилитации, специалист по социальной работе, психолог учреждения социальной защиты населения (центра комплексного социального обслуживания населения, социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, т.п.), уполномоченный по правам ребенка.

Проблема профессионализма широко изучается в психолого-педагогической и социологической литературе (работы А.А. Деркача, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.А. Ядова, Е.С. Ярской-Смирновой, других ученых). В самом общем смысле под профессионализмом понимается качественное выполнение трудовых функций, высокое мастерство в профессии. Вслед за В.А. Цвыком под профессионализмом понимаем «соответствие знаний, умений, навыков, а также всей ценностной системы человека уровню общественных ожиданий от данной профессии, качеству социальной и профессиональной среды» [3, с. 8]. Профессионализм специалиста сферы защиты детства определяется как интегративное личностно-профессиональное качество будущего специалиста, которое обеспечивает способность к продуктивному, творческому, созидательному труду.

Принимая за основу научные положения теории целостного подхода к учебно-воспитательному процессу о функциях и структуре целостных качеств личности (А.А. Глебов, В.С. Ильин, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев), мы выделили функции профессионализма как целостного личностно-профессионального качества будущих специалистов, определили компоненты профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями, взаимосвязанные и дополняющие друг друга, выявили признаки сформированности.

Для понимания сущности целостных объектов, к числу которых относится профессионализм специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями, необходим анализ функций, которые данный объект призван выполнять в целостности более высокого уровня. Благодаря интегрирующему характеру функции, профессионализм специалиста сферы защиты детства формируется, развивается как целое и сохраняется. Профессионализм специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями выполняет следующие функции: мировоззренческая, преобразовательная, проективная, стимулирующая, регулятивная и оценочная функции.

Специалист сферы защиты детства осуществляет профессиональную деятельность на основе сложившегося мировосприятия, мировоззрения. Мировоззренческая функция определяет гуманитарную картину мира студентов, дает устойчивость

и вместе с тем гибкость в ситуациях выбора, в том числе и в профессиональных ситуациях сопровождения замещающих семей различных типов.

Специалист сферы защиты детства инициативен, активен, деятелен. Преобразующая функция связана с умениями студентов инициировать деятельность, организовать и управлять деятельностью других людей, эффективно применять на практике работы с замещающими семьями социальные, педагогические, психологические технологии.

Специалист сферы защиты детства проектирует свою будущую жизнь на основе гуманитарных ценностей. Проективная функция связана с опережающим видением себя в профессии, профессионального сообщества, современного мира, позволяющим предвидеть, а, следовательно, быть готовым к их постоянно изменяющимся условиям.

Специалист сферы защиты детства ориентирован на постоянное повышение своего уровня образованности, достижение успеха в профессиональной сфере и личной жизни на основе своего видения, мотивов достижения и личностного развития. Стимулирующая функция характеризует стремление студентов успешно, неформально осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, быть настроенным на положительный результат в работе с замещающими семьями.

Специалист сферы защиты детства регулирует отношения с другими людьми, с детьми и взрослыми, умеет определять чувство меры, обладает таким. Регулятивная функция ориентирована на повышение степени активности студентов в профессионально-личностном развитии, включает умения сочетать технологии вмешательства, участия, заботы, помощи и поддержки семьи и детства.

Специалист сферы защиты детства отслеживает результаты своей личной и профессиональной жизни. Оценочная функция обеспечивает постоянный самоконтроль специалиста, самоанализ результатов его профессиональной деятельности с замещающими семьями, способность соотносить полученные результаты с целями, с идеалом.

В структуре профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями как целостного интегративного профессионально-личностного качества мы выделяем следующие компоненты: компетентностный, культурологический, рефлексивный.

Компетентностный компонент профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями включает систему общенаучных знаний, составляющих картину мира специалиста, его гуманитарное мировоззрение, систему компетенций, составляющих основу профессиональной деятельности.

Научно-теоретическая подготовка специалиста сферы защиты детства способствует формированию умения подходить к изучению социальных явлений диалектически, рассматривая их в причинно-следственной взаимосвязи, а также способность анализировать конкретную ситуацию с точки

зрения таких областей научного знания, как философия, социология, психология, право, теория социальной работы, культурология, педагогика, физиология и других.

Профессиональная деятельность по сопровождению замещающих семей нацелена на поддержку как приемного ребенка, так и всей замещающей семейной системы. Методика работы с замещающими семьями предполагает оказание психолого-педагогических, социально-педагогических, юридических услуг: просвещения, диагностики, консультирования, информирования, помощи. Специалист начинает работу с замещающей семьей еще до ее формального создания, на этапе подбора и отбора замещающих родителей. Такая деятельность требует владения теорией и методикой работы школы приемных родителей: владение совокупностью диагностических методик для тестирования кандидатов в приемные родители, знания о содержании и целях образовательной программы, ее структуре, умения построить учебный план, вести занятия по блокам психолого-педагогического и социально-педагогического материала, осуществлять аттестацию результатов обучения слушателей, составлять акт готовности семьи к принятию приемного ребенка, в том числе и ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Другой важный аспект профессиональной деятельности специалиста сферы защиты детства связан с подготовкой принимаемого ребенка в замещающую семью. Специалисту требуются профессиональные компетенции: владение методикой проведения комплексной диагностики развития ребенка, планирование и осуществление коррекционно-развивающей, просветительской, профилактической, реабилитационной работы с ребенком, составление рекомендаций для будущих замещающих родителей, сопровождение гостевого режима общения с семьей.

Сопровождение замещающих семей осуществляется на основе индивидуальной программы сопровождения, разработанной в соответствии с материалами диагностического обследования, на базовом, кризисном или экстренном уровнях сопровождения. В основе профессиональной деятельности в этом аспекте специалисту сферы защиты детства требуются следующие знания и умения: организация комплексной диагностики замещающих семей, в том числе выявление фактов внутрисемейного насилия, пренебрежения нуждами ребенка, оценка рисков отказа от приемного ребенка, определение возможности активизации педагогического потенциала замещающей семьи, разработка и реализация комплекса мер по профилактике семейного неблагополучия в замещающих семьях на основе работы межведомственной команды, проведение мониторинга социализации приемного ребенка. Важная составляющая профессиональной деятельности специалиста предполагает знания и владение навыками работы с нормативными документами и правовой базой, а также навыками юридического анализа и делопроизводства.

Признаками сформированности компетентного компонента профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями выступают:

- способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере социальной защиты населения и образования, с правилами профессиональной этики;

- способность проектировать дополнительные образовательные программы, в том числе программу школы приемных родителей, индивидуальную программу сопровождения замещающей семьи, и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации;

- способность планировать и организовывать межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач защиты прав ребенка.

Культурологический компонент профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями включает совокупность ценностей и мотивов специалиста, определяющих его отношение к себе, к другим людям, к миру, степень стремления к успеху в жизни и профессии. А также включает личностные профессионально значимые качества, высокий уровень сформированности которых позволяет выполнять профессиональную деятельность успешно, на высоком уровне профессиональной культуры.

Как известно, ценности являются важнейшими элементами структуры личности, которые определяют личностный смысл всего окружающего для данного человека, обеспечивают устойчивость личности, регулируют ее мотивацию. В качестве основополагающей ценности профессиональной деятельности с замещающей семьей, определяющей ее миссию, предназначение, является гуманизм – признание уникальности каждого человека, создание в обществе условий для реализации каждой личностью своего полного потенциала и принятия полной ответственности через активное участие в жизни общества. Гуманизм, как ценность и форма жизненной практики проявляется в таких ориентациях и установках практикующего специалиста, как «человечность», «забота», «любовь», «уважение», «ответственность», «моральный закон», «долг», «уважение к достоинству человека». Специалист понимает значение таких ориентаций, видит смысл, оперирует ими.

Под мотивом деятельности в психологии понимается побудитель, стимул, то, «ради чего предпринимается действие» (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина). Мотивы побуждают человека к действию, задают направленность деятельности, а также поддерживают настойчивость человека в достижении намеченных целей. Мы, вслед за М.Г. Роговым, отмечаем, что в процессе профессиональной подготовки и переподготовки специалистов сферы защиты детства достижению ценностей, специфичных для «помогающих» профессий, способствуют познавательные мотивы, мотивы развития личности и мотивы достижения профессиональных целей. Причем «на поздних этапах професси-

анализации познавательные мотивы являются детерминантами развития мотивов достижения и мотивов развития личности» [2, с. 15]. Сформированность познавательных мотивов у студентов способствует освоению будущей профессии на высоком уровне, успешном овладении профессиональными компетенциями. Мотивы достижения детерминируют стремление к успеху в профессиональной, семейной и личной жизни, когда студент готов к преодолению трудностей, препятствий, прикладывает волевые усилия и настойчивость в достижении целей. Мотивы развития личности стимулируют на самообразование, поиск новых смыслов, обогащение социального опыта человека на протяжении всей жизни.

Профессиональная деятельность в сфере защиты детства предъявляет особые требования к личностным качествам специалистов, поскольку от профессиональных решений этих специалистов «помогающей» профессии часто зависят жизнь и судьба ребенка-сироты, взрослого человека, готовящегося стать замещающим родителем, семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации и т.п. А эффективная, неформальная, действенная профессиональная помощь в области социальной защиты семьи и детства может быть оказана только социально и профессионально зрелым специалистом, обладающим необходимыми личностными профессионально значимыми качествами.

Проблема изучения и разработки профессионально-личностных качеств специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями является малоразработанной в современной науке. К числу наиболее разработанных исследований, посвященных данной проблематике, мы относим диссертационное исследование Хрустальковой Н.А., в котором выделены следующие личностные качества специалиста, работающего с замещающими семьями: гуманистические, психологические, психоаналитические, психолого-педагогические [4].

Признаками сформированности культурологического компонента профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями являются:

- гуманистическая направленность личности, свойственная «помогающей» профессии, проявляющаяся в уважении и принятии другого, в доброжелательности и эмпатии, в чувстве собственного достоинства;

- общительность, характеризующая профессию типа «человек-человек», как готовность и способность общаться с людьми, проявляющаяся как гибкость и тактичность, как чувство меры и богатый запас вербальных и невербальных средств общения;

- педагогическое мастерство и педагогическая импровизация как владением искусством переключаться, действовать творчески, не по шаблону, оперативно подбирать и использовать методы и приемы работы, адекватные каждой уникальной ситуации.

Рефлексивный компонент профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями включает опыт проективной, исследовательской, организационной деятельности, опыт самоорганизации и рефлексии.

В психолого-педагогической науке под рефлексией понимается процесс получения знаний о своих знаниях (О.В. Долженко); раскрытие сущности своих знаний через анализ и обобщение (В.В. Давыдов). Е.В. Бережнова подчеркивает, что рефлексия является необходимым и определяющим компонентом творческого мышления и становится условием профессионального роста личности.

Обладая способностью к рефлексии, специалист имеет целостное видение профессиональной деятельности по сопровождению замещающих семей, умеет грамотно её конструировать (умения ставить цели, отбирать содержание и методы, оценивать результаты); умеет продуктивно (т.е. творчески, самостоятельно и ответственно) решать профессиональные задачи. Рефлексивные способности позволяют личности актуализировать собственные ценности, теоретические знания, научно обоснованно применять их на практике, анализировать систему отношений человека к другим людям и себе самому. Опыт рефлексии является важной предпосылкой для личностного и профессионального роста специалиста сферы защиты детства.

Признаками сформированности рефлексивного компонента профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями являются:

- готовность инициировать деятельность, самостоятельно и ответственно решать профессиональные задачи;

- качества, связанные с саморегуляцией специалиста – самоконтроль, самообладание, стрессоустойчивость;

- готовность анализировать, оценивать результаты собственной профессиональной деятельности, деятельности других людей (опыт рефлексии).

Описанные компоненты профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями представляют собой сложное единство сфер личности и коррелируют с выделенными функциями данного целостного качества (схема 1).

Проведенный анализ и построение статической модели профессионализма специалиста сферы защиты детства в работе с замещающими семьями послужат основой для разработки динамической модели профессионализма, а также для проективного модели процесса непрерывной профессиональной подготовки специалистов сферы защиты детства к работе с замещающими семьями.

## Компоненты

Компетентностный	Культурологический	Рефлексивный
------------------	--------------------	--------------

## Признаки

<p>- способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере социальной защиты населения и образования, с правилами профессиональной этики;</p> <p>- способность проектировать дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации;</p> <p>- способность планировать и организовывать межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач защиты прав ребенка</p>	<p>- гуманистическая направленность личности, проявляющаяся в уважении и принятии другого, в доброжелательности и эмпатии, в чувстве собственного достоинства;</p> <p>- общительность, характеризующая профессию типа "человек-человек", как готовность и способность общаться с людьми, проявляющаяся как гибкость и тактичность, как чувство меры и богатый запас вербальных и невербальных средств общения;</p> <p>- педагогическое мастерство и педагогическая импровизация как владением искусством переключаться, действовать творчески</p>	<p>- готовность инициировать деятельность, самостоятельно и ответственно решать профессиональные задачи;</p> <p>- качества, связанные с саморегуляцией специалиста – самоконтроль, самообладание, стрессоустойчивость;</p> <p>- готовность анализировать, оценивать результаты собственной профессиональной деятельности других людей (опыт рефлексии).</p>
---	---	---

## Функции

Мировоззренческая Преобразующая	Проективная Стимулирующая	Регулятивная Оценочная
------------------------------------	------------------------------	---------------------------

*Схема 1. Сущностные характеристики профессиональной компетентности специалиста сферы социальной защиты детства в работе с замещающими семьями*

## Литература

1. Банк данных о детях-сиротах. URL: <http://www.usynovite.ru> (дата обращения: 22.01.2019).
3. Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05: Казань, 1999. – 347 с.
2. Цвык В.А. Профессионализм (Социально-философский анализ): Дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11: Москва, 2004. – 347 с.
4. Хрусталькова Н.А. Подготовка социальных педагогов к организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей // ИТС. 2007. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sotsialnyh-pedagogov-k-organizatsionno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-s-professionalno-zameschayuschey-semiey> (дата обращения: 29.03.2019).

## Essential characteristics of professionalism of the specialist of the sphere of protection of childhood in work with substitutional families

*Mironenko I.V., Rudneva I.A., Chernikov V.A.*

Volgograd state social, pedagogical university

The article describes the scientific and pedagogical problem of the professionalism of a specialist in the field of childhood protection. On the basis of a holistic approach, the authors highlighted the functions of professionalism as a holistic personality and professional quality of future specialists, identified the components of the professionalism of a specialist in the field of child protection in working with substitute families. The functions of professionalism are ideological, transformative, projective, stimulating, regulatory and evaluative functions.

In the structure of the professionalism of the specialist in the field of childhood protection in working with substitute families as a holistic integrative professional and personal quality, the following components are defined: competence, cultural, reflexive. The signs of the formation of components of the professionalism of specialists in the field of childhood protection are described.

The competence component includes a system of general scientific knowledge, which form the specialist's picture of the world, his humanitarian outlook, and the system of competencies that form the basis of his professional activity. The cultural component includes a set of values and motives of a specialist, determining his attitude to himself, to other people, to the world, to the profession, personal professionally significant qualities, the high level of which allows to carry out professional activities at a high level of professional culture. The reflective component includes the experience of self-organization and reflection of a specialist.

Key words: specialist in the field of child protection, substitute families, professionalism structure, competence, professional culture.

## References

1. Data Bank on orphans. URL: <http://www.usynovite.ru> (appeal date: 01.22.2019).
3. Horns M.G. The values and motives of the individual in the system of continuous professional education: Dis. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.05: Kazan, 1999. - 347 c.
2. Tsvyk V.A. Professionalism (Socio-philosophical analysis): Dis. ... Dr. Philos. Sciences: 09.00.11: Moscow, 2004. - 347 c.
4. Khrustalkova N.A. Preparation of social teachers for organizational and pedagogical activity with a professional substitute family // ITS. 2007. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sotsialnyh-pedagogov-k-organizatsionno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-s-professionalno-zameschayuschey-semiey> (appeal date: 03/29/2019).

# Профилактика аддиктивного поведения подростков посредством включения в коллективную творческую деятельность

**Сорокина Ирина Радиславовна,**

доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, sociolog1966@yandex.ru

В статье речь идет о профилактике аддиктивного поведения посредством включения подростков в коллективную творческую деятельность. Говоря о механизме влияния КТД на личность подростка, упор делается на механизм замещения, который заключается в замене одного аддиктивного агента другим, конструктивным агентом. Важно отметить тот факт, что подростковый период является самым трудным возрастом человека. Подростки в особой степени подвержены формированию аддиктивного поведения, поскольку у них не развиты защитные механизмы личности. Переживание ими нормативного кризиса сопровождается попаданием в кризис информационный, который связан с избытком и доступностью информации, при неумении подростков правильно отбирать эту информацию и анализировать ее. Подростковый возраст – самый уязвимый для возникновения разнообразных нарушений. В силу сложного характера поведенческих нарушений их предупреждение требует хорошо организованной системы социальных воздействий. С развитием теории и практики социального воспитания возникло новое представление о педагогическом потенциале коллективных творческих дел, фиксирующее возможность использования данной технологии в процессе профилактики аддиктивного поведения подростков.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения, коллективная творческая деятельность, подросток.

Современная действительность характеризуется вариативностью различных проявлений социально-нежелательного поведения. Нарушение общепринятых норм, устоев, общественных правил – это все то, что наполняет современные социальные процессы и наносит значительную угрозу общей стабильности развития общества.

Впервые понятие «аддиктивное поведение» было введено в научную литературу исследователями В. Миллером и М. Ландри. Ученые трактовали аддиктивное поведение как отрезок времени, в течение которого личность злоупотребляла какими – либо веществами, изменяющими психическое состояние, до тех пор, пока от них не сформируется зависимость. [5].

При возникновении чувства психологического дискомфорта, человек стремится освободиться от изнуряющего его состояния, используя различные методы релаксации, рекреации. Для того чтобы восстановить силы или сохранить устойчивость психо-эмоционального состояния, необходимо быть знакомым с необходимыми приемами и технологиями. Подростку выполнить подобную работу самостоятельно крайне сложно.

Аддикция описывается в научной интерпретации психологического подхода как промежуточное состояние, которое возникает между нормой и болезненной зависимостью. Эта воображаемая граница особенно подвижна, когда речь идет об аддиктивном поведении подростков. Разнообразные нарушения возникают в самый уязвимый возраст – подростковый.

Проживание маргинального образа жизни, игнорирование процесса образования можно отнести к наиболее типичным отклонениям в поведении среди подростков. Формирование аддиктивного поведения - это своеобразный сигнал о помощи, требующийся подростку, чтобы остаться полноценным членом общества.

Приоритетным направлением в решении данной проблемы является профилактика.

Высокая научная и общественная значимость проблемы предупреждения аддиктивного поведения находит подтверждение во многих теоретических и прикладных исследованиях С.А. Беличевой, А.В. Гоголевой, Е.В. Змановской, Ю.А. Клейберга, И.С. Кона, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, Р.В. Овчаровой и др.

Суть аддиктивного поведения выражается в постоянном стремлении аддикта (зависимого человека) использовать, удовлетворять свои потребности при помощи предметов или действий, к которым и возникает нездоровая тяга. Аддиктивное поведение (от англ. addiction - склонность, пагубная привычка; лат. addictus - рабски преданный) - стремление к уходу от реальности посредством специального изменения своего психического состояния [5, с.22].

Понятие «аддикция» подразумевает саморазрушение путём ухода от реальности, связанное с употреблением различных химических веществ, существенно влияющих на психику и разум, а также навязчивое стремление заниматься определёнными видами деятельности. Иначе говоря, аддиктивное поведение это зависимость, пристрастие к определённым препаратам или занятиям с целью получения физического или психического удовлетворения.

В психологическом плане определен механизм такого ухода от реальности, который описывается как поиск человеком варианта решения проблем, приводящий к определенным способам, которые не решают проблемы, но приносят душевное удовольствие (или физическое). В дальнейшем формируется автоматическая реакция на подобные, а также другие проблемы. В результате чего человек замыкается в себе, поскольку со стороны общества поддержки не находит [7].

Исследователь П.Б. Ганнушкин в рамках поведенческой патологии выделяет развитие таких качеств в поведении, которые характеризуются системностью, стабильностью и дезадаптацией. Автор указывает на так называемую склонность к дезадаптации, под которой понимает наличие определенных стереотипов в поведении человека, которые мешают адекватной адаптации в человеческой среде. Данные особенности проявляются в повышенной конфликтности, приводят к развитию чувства внутренней неудовлетворенности [4].

Выбор поведения определяется установками человека и в сложных ситуациях формирует определенные стереотипы. Если человек обладает склонностью к аддиктивным формам поведения, то решение проблем не происходит. Продолжается их усугубление, в результате чего развитие человека прекращается [9].

Представители когнитивного подхода (Р. Бэндлер, Дж. Гриндер, Дж. Келли, Г. Олпорт, Л. Фестингер) говорят о том, что человек находится в информационном потоке, который нужно и понять правильно, и оценить и использовать в дальнейшем. Поступок человека включает три компонента:

- само действие;
- мысли;
- чувства, испытываемые при выполнении определенного действия.

В качестве причин возникновения аддиктивного поведения выделяют рассогласованность между личностными свойствами, приводящими к внутриличностному конфликту (когнитивному диссонансу), и как следствие, снижение адаптационных

возможностей и использование личностью (в качестве компенсаторных средств) аддиктивных агентов [15].

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение Ц.П. Короленко. Исследователь считает, что аддиктивное поведение - одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций [10].

Т.к. волевые возможности не стабильны и имеют тенденцию ослабевать и не способствуют противостоянию аддикции, этот процесс так захватывает человека, что начинает его жизнью управлять и делает его беспомощным по отношению к влечению.

Под профилактикой понимают научно-обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических и социокультурных коллизий у отдельных индивидов и групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов [3].

Другими словами профилактика – это комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность с целью предупреждения отклонений в ее поведении [6].

Ведущая идея в профилактике аддикций у подростков с помощью коллективных творческих дел – это идея становления личности в процессе личностно-значимой деятельности, имеющей социальную направленность. Отметим, что понятие «коллективные творческие дела» является одним из базовых понятий педагогики общей заботы, авторство которой принадлежит И.П. Иванову. Педагог связывал основное назначение коллективных творческих дел с формированием детского коллектива и творческих способностей воспитанников, развитием у детей чувства коллективизма и социально значимых качеств [1].

В воспитательной практике с целью воздействия на подростка используют разные формы работы, в том числе, мероприятия или дела. Организуемые педагогами или кем-нибудь другим, мероприятия с целью непосредственного воспитательного воздействия, могут рассматриваться как события, занятия и ситуации в коллективе. Обычно роли участников, как правило, предопределены: активная организаторская роль взрослых или старших подростков, с одной стороны, и созерцательно-исполнительская позиция со стороны детей, с другой стороны.

Общая забота, важные события – так называемые дела, проводимые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, или самим себе, в том числе, относятся к другой группе форм воспитательной работы.

Коллективные творческие дела в общем смысле понимаются как интерактивный способ организации воспитания и развития учащегося, основанный на деятельности просоциальной направленности, активности, соавторстве и позитивных ощущениях [18].

Коллективное творческое дело с технологической точки зрения – это совокупность разнообразных методов, средств, форм, выстроенных в определенной последовательности.

Понятие «коллективное творческое дело» включает в себя три структурных компонента [17]:

**а)** «коллективность»: педагоги и учащиеся в совместной деятельности планируют, организуют, осуществляют решение важной практической задачи;

**б)** «творчество»: учащиеся вместе с педагогами осуществляют поиск эффективных путей решения задачи, нетрадиционных способов взаимодействия;

**в)** «дело»: в основе этого компонента коллективного творческого дела лежит смена видов деятельности в творческом процессе и деятельностный подход к его организации.

Коллективные творческие дела отличаются друг от друга по характеру практической деятельности [18]:

**а)** трудовые;

**б)** познавательные;

**в)** художественно-эстетические;

**г)** спортивные;

**д)** общественно-политические.

Коллективная творческая деятельность является общественно полезной, деятельность её актуальна и важна для подростков. Дело в том, что на передний план, вместо учебной деятельности, в подростковом возрасте как основной вид деятельности выходит общественно-полезная деятельность, в которой реализуется потребность ребенка в самореализации, самоутверждении, признании взрослыми его активности.

Т.к. коллектив сверстников имеет огромное влияние на подростков в целом, то организованная система педагогических условий и совместная общественно-полезная деятельность может стать эффективным средством профилактики аддиктивного поведения. Общественно-полезная деятельность включает в себя одобрение и поощрение со стороны взрослых. Таким образом, стремление к максимальной продуктивности своей деятельности возможно, если подросток воспринимает это личное достижение как результат своей работы. [13].

Подростки, склонные к аддикции, крайне зависимы, не способны отстаивать свою точку зрения, не могут сказать «нет» из-за боязни быть не принятыми, не понятыми. Они часто чутко реагируют на замечания со стороны, не желают брать на себя ответственность, находят ответы на поставленные задачи и, как следствие, сильно подчиняются значимым людям.

Им свойственно ощущение уединенности, отсутствие социальных контактов (страх быть покинутым) и непреодолимая потребность уйти от этого состояния [13]. Аддикты обладают низкой самооценкой и низким самоуважением, пониженной стрессоустойчивостью, страхом перед жизненными трудностями, отсутствием способности ждать и терпеть [3]. Знание таких психологических характеристик позволяет определить задачи включения подростков в коллективные творческие дела в целях профилактики аддиктивного поведения подростков. Необходимо изменить негативные представления подростка о мире и о себе, развить позитивное отношение к окружающей действительности и позитивное самоотношение, развивать его самостоятельность, инициативность, веру в себя, умение брать на себя ответственность и т.д.

Сравним такие задачи профилактики с тем, что даёт подростку участие в коллективном творческом деле. Подросток, участвующий в коллективном творческом деле, обязательно вовлекается в общий поиск и общее принятие решений, а потому проявляет и совершенствует лучшие свои задатки и способности. У него появляется потребность продемонстрировать и усовершенствовать личностные качества: ответственность, исполнительность, инициативность, общительность, он вовлекается в постоянную заботу о других людях, о своем коллективе, о друзьях, ищет лучшие средства этой заботы, все более четко организывает свою жизнь и другое [17]. Коллективная творческая деятельность ориентирована на развитие позитивных отношений между участниками воспитательного процесса, формирует у подростков самостоятельность, а также развивает важнейшие аналитические, организаторские, конструктивные, коммуникативные, умения [2]. Подростки осваивают новые формы общения, учатся сотрудничеству, открытому взаимодействию, разделяют успех и ответственность с другими [20]. Мы видим, что многие личностные качества подростков, развиваемые и формируемые коллективной творческой деятельностью, являются тормозящими для развития аддикции.

Воспитательные задачи, которые ставятся в процессе коллективных творческих дел, решаются социальным педагогом или классным руководителем незаметно для подростков, «по ходу». Поставленные задачи открываются воспитанникам при обсуждении результатов деятельности: «дети как бы сами «учатся ставить» и осваивать эти воспитательные задачи. Приобретение нового опыта, использование ранее усвоенных знаний и умений происходит в определенных условиях в процессе совместной деятельности с взрослыми или под их руководством. [3, с. 24]. В этом и заключается важное, принципиальное отличие коллективных творческих дел от таких воспитательных мероприятий, как беседа, экскурсии, работа кружков, для которых характерна четкая и прозрачная постановка задач [17].

Не каждое коллективное творческое дело рассматривается как механизм профилактики аддик-

тивного поведения подростков. Результативность воздействия коллективных творческих дел для реализации профилактической задачи будет зависеть от соблюдения ряда организационно - педагогических условий [2]:

а) цель коллективного творческого дела должна характеризоваться направленностью на предупреждение аддиктивного поведения подростков;

б) содержание коллективного творческого дела отражает проблематику, связанную с профилактикой аддиктивного поведения школьников;

в) действия на каждом этапе коллективного творческого дела проектируются с учетом особенностей зависимого поведения подростков;

г) воспитательные возможности коллективного творческого дела реализуются благодаря нескольким взаимосвязанным этапам.

Технология создания коллективных творческих дел включает в себя шесть основных этапов [2]:

1) этап задумки, выдвижение цели, задач, составление социальным педагогом модели, образа будущего коллективного творческого дела;

2) осмысление воспитательной цели, задач (в данном случае цель заключается в профилактике аддикций (формирование психосоциально благополучной личности подростка как основы предупреждения аддикций) [6], а задачи связаны с формированием у подростков чувства ответственности, самостоятельности, умением взаимодействовать с коллективом и отстаивать собственное мнение и пр.);

3) анализ сложившейся обстановки в детском коллективе, коллективная подготовка дела. Важным является приглашение к участию в деле;

4) проведение КТД. Встреча участников и гостей.

Особая атмосфера, творческая тональность, настрой участников является важным моментом на этапе организации дела. Этот момент включает участие в просмотре плакатов и рисунков, коллекций и выставок.

Творческие мероприятия предполагают и творческое необычное начало, которое может вызвать интерес и внимание (представление гостей, звуковые, световые эффекты, общая песня, зажжение огня и т.д.). Дело может быть сценарным и импровизированным. В основной части присутствует слово, образ, показ, творческая деятельность, конкурсы или, наоборот, забота о человеке, психо-эмоциональная поддержка и т.д. Все зависит от возраста, поставленной цели и задач, участников дела и т.д.

5) Коллективное подведение итогов, анализ, оценка дела. Осуществление подведения итогов возможно не только через общий сбор или организацию работ микрогрупп, но с помощью других средств. Например, заполнение анкет, творческие отчеты, выпуск стенгазет и т.д. Важно отношение к делам, личное проявление.

б) Что последует за случившимся? Какие новые дела, предложения лягут в основу новых реализаций? По своей тематике творческие дела могут

быть самыми разнообразными: интеллектуально-познавательными, художественно-эстетическими, спортивными и т.д.

Важно понять – почему участие в коллективном творческом деле является средством профилактики аддиктивного поведения подростков. Прежде всего, в коллективных творческих делах происходит самопознание, самоутверждение личности, формируется самоуважение и уважение к окружающим людям [11], самостоятельность, инициативность [15]. Определяемые нами в ходе анализа задачи профилактики аддикции решаются в процессе коллективной творческой деятельности. Технология коллективных дел включает в себя большое количество приёмов и техник, которые могут также способствовать профилактике аддикций у подростков.

Так, для формирования умения подростков взаимодействовать в коллективе, необходимо создавать саму ситуацию участия в группе единомышленников – для этого используются основные приемы взаимодействия при подготовке коллективно творческих дел. К ним можно отнести следующие приемы: создание микроколлективов, «мозговая атака», отбор идей, защита идей. Используемые приемы ориентированы на создание «банка идей», на выбор нескольких вариантов решений, на защиту своих идей и поиск альтернативных, т.е. являются результативными приемами для создания микроколлективов и решения важных задач.

Выбор идей реализуется с помощью голосования или естественным путем, то есть участники поиска выбирают характер и форму своего действия. Необходимо поддерживать активное участие в работе микроколлектива всех подростков через выполнение конкретных поручений.

Мы приходим к выводу о том, что коллективная творческая деятельность способна решать задачи профилактики аддикций у подростков.

Технология коллективного творческого дела широко применяется в практике воспитания как эффективное средство для решения множества психолого-педагогических задач. При определенных условиях коллективное творческое дело может выступать как средство профилактики аддикций у подростков, реализуемое в профессиональной деятельности социального педагога на базе образовательного учреждения.

Говоря о механизме влияния КТД на личность подростка, упор делается на механизм замещения, который заключается в замене одного аддиктивного агента другим, конструктивным агентом.

В каждом коллективном творческом деле проявляется работа по улучшению общей жизни, значит - эта система способствует развитию общей радости и заботы. Это является коллективным делом, потому что готовится сообща и считается творческим, т.к. в процессе коллективной деятельности ведется поиск лучших путей и способов решения задач.

Анализ научной литературы и опытно-экспериментальной работы показал, что подрост-

ки, склонные к аддикции, характеризуются крайней несамостоятельностью, неумением отказать, сказать «нет» (т.е. психологической неустойчивостью), ранимостью, нежеланием брать на себя ответственность и принимать решения, низкой самооценкой и низким самоуважением, пониженной стрессоустойчивостью и пр. Данные личностные качества могут быть скорректированы в ходе коллективной творческой деятельности, когда подростки общаются с социальным педагогом или классным руководителем задействованы в общественно-полезном деле.

В коллективной творческой деятельности воспитанники учатся конструктивно общаться, отстаивать свое мнение, например, при защите идей, учатся быть самостоятельными и ответственными, когда им поручается определенная часть коллективного дела и т.д. Они познают самих себя, появляется потенция для определения интересных совместных областей деятельности, возможностей в межличностном общении и т.д., т.е. создаются все те условия, которые препятствуют развитию аддиктивного поведения.

#### Литература

1. Аверкиева Г.В., Щекина С.С. Новый взгляд на функциональное назначение технологии коллективной творческой деятельности // Инновационные технологии в науке и образовании. № 1. 2015. – 64-66 с.
2. Байрамбекова В.Б. Организация коллективно-творческой деятельности с трудными подростками // Вестник Тогирро. № 2. 2016 – 323-325 с.
3. Болдина, М.А. Профилактика как ведущая технология социальной работы с подростками, склонными к девиантному поведению / М. А. Болдина, Ю. С. Никонов // Гаудеамус. – 2016. – №2. – С. 99 – 103
4. Ганнушкин П. Б. Избранные труды по психопатии. - М. : Изд-во Юрайт, 2018. - 266 с.
5. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика [Текст]. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2013. – 240 с.
6. Звездина Г.П., Овчаренко И.А., под руководством Хлебуновой С.Ф. Профилактика наркомании и ПАВ – зависимости; г. Ростов – на – Дону, 2015. – 186 с.
7. Змановская Е. В. Девиантология [Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
8. Золотова А.Д. Целевой компонент системы социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения детей // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1
9. Кулаков С. А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков. М. - СПб.: Гардарика, 2012. – 470 с.
10. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, Изд-во «Олсиб», 2017. - 251 с.
11. Молчанова Н.В., Галагузов А.Н. Социально-педагогическая деятельность по профилактике аддиктивного поведения у детей-подростков // Си-

бирский педагогический журнал № 3. 2015. – 33-36 с.

12. Назаров Е. А. Наркотическая зависимость и созависимость личности в семье: дис... канд. психол. наук [Текст]: 19.00.11 / Назаров Евгений Александрович. – М., 2014. – 203 с.

13. Николаева Е.И. Зависимое поведение: причины, последствия, профилактика // Социальная педагогика. № 5. 2012. – 111-122 с.

14. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды [Текст]. – М.: Смысл, 2012. – 462 с.

15. Пащанова Н.С. Выявление и организация психолого-педагогических условий развития личностных качеств подростков во время подготовки и проведения коллективных творческих дел // Поволжский педагогический поиск. № 3 (9). 2014. – 98 с.

16. Потемкина Г.Н. Общественно-полезная деятельность как средство коррекции девиантного поведения подростков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. № 16 (676). 2013г. – 173-182 с.

17. Сырцова О.В. Коллективное творческое дело как один из путей развития творческих способностей младших школьников // Образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: сб. науч. труд. по мат. I Междунар. науч.-практи. Конф. 31 мая 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. 183 с.

18. Толмашова Т.А. Эффективные современные технологии в воспитательной работе // Вестник научных конференций. № 6-2 (10). 2016. – 109 - 111 с.

19. Царева Н.П. Социальное творчество как современная форма реализации идей коммунарской педагогики // Российский гуманитарный журнал. № 3. 2014. - 214 с.

20. Шешукова Е.И. Возможности социального развития подростков в процессе медиатворчества // Научное обозрение. Педагогические науки. № 5. 2017. – 183-187 с.

#### Preventing addictive behavior in adolescents through inclusion in collective creative activities Sorokina I.R.

Vladimir state university name of A.G and N.G. Stoletov  
The article deals with the prevention of addictive behavior through the inclusion of adolescents in collective creative activities. Speaking about the mechanism of the influence of KTD on the personality of a teenager, the emphasis is on the mechanism of substitution, which consists in replacing one addictive agent with another, constructive agent. It is important to note the fact that adolescence is the most difficult age of a person. Adolescents are particularly susceptible to the formation of addictive behavior, since they do not have developed protective mechanisms of the personality. Their experience of a regulatory crisis is accompanied by an information crisis, which is associated with an excess and availability of information, given the inability of adolescents to correctly select this information and analyze it. Adolescence is the most vulnerable to the occurrence of a variety of disorders. Due to the complex nature of behavioral disorders, their prevention requires a well-organized system of social influences. With the development of the theory and practice of social education, a new understanding of the pedagogical potential of collective creative affairs emerged, fixing the possibility of using this technology in the process of prevention of addictive behavior of adolescents.

**Key words:** addictive behavior, prevention of addictive behavior, collective creative activity, adolescent.

#### References

1. Averkieva G.V., Shchekina S.S. New view on the functional purpose of the technology of collective creative activity // Innovative technologies in science and education. № 1. 2015. - 64-66 p.
2. Bayrambekova V.B. Organization of collective creative activity with difficult teenagers // Vestnik Togiriro. № 2. 2016 - 323-325 s.
3. Boldin, M.A. Prevention as a leading technology of social work with adolescents prone to deviant behavior / M. A. Boldina, Yu. S. Nikonov // Gaudeamus. - 2016. - №2. - p. 99 - 103
4. Gannushkin P. B. Selected works on psychopathy. - M.: Publishing house Jurajt, 2018. - 266 p.
5. Gogoleva A. V. Addictive behavior and its prevention [Text]. - 2nd ed., Sr. - Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house NPO "MODEK", 2013. - 240 p.
6. Zvezdina G.P., Ovcharenko I.A., under the supervision of Khlebunova S.F. Prevention of drug addiction and surfactants - addiction; Rostov-on-Don, 2015. - 186 p.
7. Zmanovskaya E.V. Deviantology [Text]. - M. : Publishing Center "Academy", 2013. - 288 p.
8. Zolotov A.D. Target component of the system of socio-pedagogical prevention of addictive behavior of children // Innovative educational technologies. 2014. № 1
9. Kulakov S. A. Psychotherapy and psycho prophylaxis of addictive behavior in adolescents. M. - SPb. : Gardarika, 2012. - 470 p.
10. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V. Psychosocial addictology. Novosibirsk, Olsib Publishing House, 2017. - 251 p.
11. Molchanova N.V., Galaguzov A.N. Socio-pedagogical activities for the prevention of addictive behavior in adolescent children // Siberian Pedagogical Journal No. 3. 2015. - 33-36 p.
12. Nazarov E. A. Narcotic dependence and co-dependence of the individual in the family: dis ... Cand. psychol. Sciences [Text]: 19.00.11 / Nazarov Evgeny Aleksandrovich. - M., 2014. - 203 c.
13. Nikolaev E.I. Dependent behavior: causes, consequences, prevention // Social pedagogy. № 5. 2012. - 111-122 p.
14. Allport G. Formation of personality: Selected works [Text]. - M. : Meaning, 2012. - 462 p.
15. Pashchanova N.S. Identification and organization of psychological and pedagogical conditions for the development of personal qualities of adolescents during the preparation and conduct of collective creative affairs // Volga pedagogical search. Number 3 (9). 2014. - 98 seconds.
16. Potemkina G.N. Socially useful activity as a means of correcting the deviant behavior of adolescents // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series: Education and Pedagogical Sciences. No. 16 (676). 2013 - 173-182 s.
17. Syrtsova O.V. Collective creative business as one of the ways to develop the creative abilities of younger schoolchildren // Educational and educational strategies in modern society: Coll. scientific work. according to mat. I Intern. scientific practice. Conf. May 31, 2016 Nizhny Novgorod: The NGO Professional Science, 2016. 183 p.
18. Tolmashova, T.A. Effective modern technologies in educational work // Bulletin of scientific conferences. No. 6-2 (10). 2016. - 109 - 111 p.
19. Tsareva N.P. Social creativity as a modern form of implementation of the ideas of the Communal pedagogy // Russian Journal of Humanities. № 3. 2014. - 214 p.
20. Sheshukova E.I. Opportunities for social development of adolescents in the process of media creativeness // Scientific Review. Pedagogical sciences. No. 5. 2017. - 183-187 p.

# Классификация учебно-познавательных барьеров, препятствующих продуктивному решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач

Голякова Валерия Александровна

аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, LeraNeuner@gmail.com

**Введение.** Компетентностно-ориентированные профессиональные задачи отражают содержательно-процессуальный аспект подготовки будущих офицеров к исполнению военно-профессиональной деятельности по должностному назначению. На данном этапе диссертационного исследования «Подготовка курсантов к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач» перед нами стояли две задачи. Первая задача: на основе результатов понятийно-терминологического анализа проблемы исследования сформулировать авторские определения понятий: «учебно-познавательный барьер», «познавательное затруднение», «ситуация познавательного затруднения». Вторая задача: по окончании педагогического эксперимента составить классификацию учебно-познавательных барьеров, препятствующих продуктивному решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач.

**Материалы и методы.** Решению поставленных задач способствовало применение следующих методов исследования: изучение, анализ, обобщение эффективного опыта организации и совершенствования образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ, а также предметной подготовки будущего военного авиационного специалиста (военного штурмана и офицера боевого управления), собеседование, наблюдение, педагогический эксперимент.

**Результаты и обсуждение.** Проанализированы понятия: «барьер», «учебно-познавательный барьер», «затруднение», «затруднение в решении задач». Выявлены роли учебно-познавательных барьеров в процессе решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач. Представлены авторские определения понятий: «компетентностно-ориентированные профессиональные задачи», «цель решения системы компетентностно-ориентированных профессиональных задач, выстроенных по возрастанию уровня их проблемности», «профессиональная компетентность»; «учебно-познавательный барьер», «познавательное затруднение» и «ситуация познавательного затруднения». Проклассифицированы и охарактеризованы типы и подтипы учебно-познавательных барьеров курсантов 1 курса, возникающих при решении компетентностно-ориентированных профессиональных задач.

**Заключение.** Проектирование и внедрение в образовательный процесс военных образовательных организаций высшего образования МО РФ компетентностно-ориентированных профессиональных задач с учетом учебно-познавательных барьеров курсантов, препятствующих их продуктивному решению, способствуют практической реализации структурно-функциональной модели формирования готовности курсантов к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентностно-ориентированные профессиональные задачи, учебно-познавательные барьеры, классификация учебно-познавательных барьеров, познавательные затруднения, ситуации познавательного затруднения.

## 1 Введение

Методологической основой ФГОС ВО является компетентностный подход, а результаты освоения образовательных программ выражаются в совокупности компетенций, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности по служебному назначению [1]. Представим авторское определение понятия «компетентностно-ориентированные профессиональные задачи».

**Компетентностно-ориентированные профессиональные задачи** представляют собой особый вид учебных задач, в которых представлена гипотетически возможная ситуация из будущей служебной деятельности выпускников: 1) стандартная профессиональная ситуация; 2) нестандартная профессиональная ситуация; 3) профессиональная ситуация исследовательского характера. Структура данных задач соответствует стандартной структуре учебных задач, содержание (смоделированная ситуация) зависит от типов задач профессиональной деятельности, определенных ФГОС ВО и основных задач, относящихся к каждому типу, указанных в квалификационных требованиях к выпускникам. Компетентностно-ориентированные профессиональные задачи используются как средство формирования и развития необходимого аспекта и уровня усвоения компетенций: индикаторами сформированности компетенций являются «знать», «уметь» и «владеть», так и для проверки их сформированности.

**Целью решения системы компетентностно-ориентированных профессиональных задач, выстроенных по возрастанию уровня их проблемности,** обучающимися является формирование собственной **профессиональной компетентности:** способности и готовности применить совокупность знаний, умений, владений и профессионально значимых личностных качеств для 1) самостоятельного решения 2) нестандартных 3) профессиональных задач. В результате констатирующего этапа педагогического эксперимента было выявлено, что в процессе решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач большинство курсантов испытывают познавательные затруднения, вызванные столкновением обучающихся с учебно-познавательными барьерами.

## 2 Материалы и методы

Формулированию авторских определений понятий и классификации учебно-познавательных барьеров предшествовали: изучение, анализ, обоб-

шение эффективного опыта организации и совершенствования образовательного процесса военных образовательных организациях высшего образования МО РФ, а также предметной подготовки будущего военного авиационного специалиста (военного штурмана и офицера боевого управления). В свою очередь система компетентностно-ориентированных профессиональных задач является ведущим средством реализации информационно-процессуального компонента структурно-функциональной модели формирования готовности курсантов к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач.

### 3 Результаты и обсуждение

По М.И. Скаткину в основе задачи лежит противоречие между тем, что есть и тем, что человек хочет получить [2]. Относительно процесса решения задач А. Н. Лоцилов вводит понятие «Дидактическое познавательное затруднение, или барьер» – требование, условие, которое необходимо удовлетворить, чтобы перейти к следующему шагу в решении [3].

В результате анализа определении понятия «барьер», данного Р.Х. Шакуровым [4], были сделаны следующие выводы: 1) «барьер всегда является элементом какой-то системы, он взаимодействует с другими ее элементами», в своей работе мы рассматриваем учебно-познавательный барьер как элемент структуры учебной деятельности; 2) «в качестве барьера выступают не только наличие, но и отсутствие элемента системы» - в своем исследовании на моменте классификации учебно-познавательных барьеров, а также проектирования системы учебных задач, в качестве одного из вида учебно-познавательных барьеров мы будем рассматривать как отсутствие исходных данных для ее решения, так и избыточность исходных данных. Далее представим в виде таблицы 1 различные точки зрения на определение понятия «Учебно-познавательный барьер».

Таблица 1  
Авторские определения понятия «Учебно-познавательный барьер» (применительно к процессу решения задачи)

Автор	Определение
А.Н. Лоцилов	«Психологическое затруднение, которое возникает в процессе взаимодействия субъекта, решающего задачу с самой задачей или проблемой, обуславливающей существование задачи [3].
Ю.С. Тюнников	«...УПБ представляет собой некоторый синтетический продукт слияния дидактических обстоятельств и способностей учителя и учащегося» [5].

Ю.С. Тюнников отмечает, что учебно-познавательный барьер может быть использован как средство мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности и как дидактический инструмент для управления ею. В таком аспекте учебно-познавательный барьер возникает на стыке образовательного потенциала учащегося и способностей обучающего [3]. Из определений «учебно-познавательного барьера», представленных выше, становится ясно, что в процессе учебной

деятельности учебно-познавательные барьеры могут выполнять две взаимно противоположные функции, разделившись при этом на две группы (таблица 2): 1) учебно-познавательные барьеры, активизирующие познавательную деятельность субъектов обучения, выступая при этом в роли союзником преподавателя и обучающихся; 2) учебно-познавательные барьеры, препятствующие продуктивному решению учебных задач, выступая при этом противником преподавателя и обучающихся.

Таблица 2  
Роли учебно-познавательных барьеров в процессе решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач

Авторы	Роль учебно-познавательных барьеров	Раскрытие роли
С.А. Парыгина [6]	Союзник преподавателя и обучающихся	Закономерный и неизбежный эффект продвижения личности вперед, без преодоления которого преодоления не может осуществляться и полноценного развития и саморазвития.
Т. К. Цветкова [7], Б.Д. Парыгин [8], Г.Г. Граник [9], Б.М. Кедров [10]	Союзник преподавателя и обучающихся	Стимул к преобразующей активности, помогает раскрыть неограниченные возможности человека.
Р. Х. Шакуров и его ученики [4]	Союзник преподавателя и обучающихся	Универсальный и постоянный атрибут жизни, ее обязательный и необходимый спутник. Данный феномен тесно связан с генетическими истоками познавательного интереса.
С.А. Парыгина [6]	Противник преподавателя и обучающихся	Чрезмерные трудности воспринимаются индивидом как непреодолимые, лишают человека перспектив, приводят к появлению отрицательных эмоциональных переживаний, способствуют появлению стрессов и фрустраций.
Р. Х. Шакуров и его ученики [4]	Противник преподавателя и обучающихся	Детерминирующий фактор динамики деятельности на разных ее этапах.
Б.И. Канаев, Д.Б. Канаев [11]	Противник преподавателя и обучающихся	Фактор субъективного затруднения в процессе самореализации.

В свою очередь под определением А. Н. Лоцилова [3] «Учебно-познавательный барьер» мы понимаем «познавательное затруднение», рассматривая при этом познавательное затруднение как психолого-педагогический феномен учебной деятельности. Прежде, чем вывести авторское определение понятия «Познавательное затруднение», рассмотрим различные точки зрения в целом на определение понятия «Затруднение» («Затруднение в деятельности»)

Понятие «затруднение» имеет двойственную содержательную основу: 1) препятствие, преграда; 2) субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от

характера самих факторов, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности в отношении к ней.

Исходя из определений, данных в словарях, понимаем, что: 1) первое определение носит объективный характер: затруднение – это объективный элемент системы деятельности, существующий независимо от субъекта деятельности; 2) второе определение носит субъективный характер: затруднение – это субъективное состояние субъекта деятельности, вызванное препятствием. В подтверждение своих выводов рассмотрим определение понятия «Затруднение в решении задач» - таблица 3.

Таблица 3  
Авторские определения понятия «Затруднение в решении задач»

Автор	Понятие	Определение
О. А. Павлова [12]	Затруднение в обучении	Субъективное состояние эмоционального переживания, напряженности, ощущение неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от подготовленности студента к учебной деятельности и от отношения к ней.
А. И. Пилипенко [13]	Затруднение в обучении	Трудности понимания/препятствия в понимании, осознанного усвоения, воспроизведения и продуктивного использования различных фрагментов учебного материала, существенных связей и отношений зависимости между изучаемыми объектами, явлениями и фрагментами описывающего их знания: законами, частными закономерностями.

Считаем, что оба аспекта рассмотрения понятия «затруднение» важны и каждое играет свою роль в процессе деятельности, поэтому в отличие от других исследователей не выбираем более подходящее определение, а наоборот разделяем их, выделяя: 1) «учебно-познавательный барьер» - как элемент учебной деятельности (точнее учебной ситуации, о которой будет сказано дальше), что соответствует первому определению понятия «затруднение»; 2) «познавательное затруднение» что соответствует второму определению понятия «затруднение». Так как причиной познавательного затруднения столкновение обучающегося с учебно-познавательным барьером при решении учебной задачи, то основываясь на: 1) определении понятия «Затруднение в обучении» А. И. Пилипенко [13]; 2) определении понятия «Дидактическое познавательное затруднение» А. Н. Лоцилова [3]; 3) таксономии дидактических целей и показателей уровней усвоения (степеней обученности по В. П. Беспалько) [14]; 4) ведущих идеях проблемного обучения сформулируем авторское определение понятия «Учебно-познавательный барьер».

«Учебно-познавательный барьер» - структурный элемент проблемной ситуации (её ядро),

затрудняющий восприятие, осмысление, осознанное усвоение, воспроизведение, преобразование, продуктивное применение, анализ, синтез, оценку, установление существенных связей между изучаемыми объектами и явлениями учебного материала, а также переход к следующему шагу в решении учебной задачи, являющийся источником возникновения познавательного затруднения у обучающегося. Визуализируем выведенное понятие через создание структурной модели понятия, отражающей его объем и содержание – рисунок 1.

На основе введенного определения понятия «Учебно-познавательный барьер», положив его в основу, мы можем сформулировать собственное определение понятия «**Познавательное затруднение**»: это психолого-педагогический феномен учебной деятельности, отражающий психофизиологическое состояние субъекта учения в процессе преодоления им учебно-познавательного барьера во время взаимодействия с учебной задачей. Введем собственное понятие «Ситуация познавательного затруднения». Под **ситуацией познавательного затруднения**, как элемента учебной ситуации, мы понимаем момент осуществления взаимодействия обучающегося, с объектом учения (учебной задачей), в момент которого обучающийся испытывает познавательное затруднение.

Перейдем к вопросу о классификации познавательных затруднений. Большинство педагогов-исследователей, занимающихся данной проблемой, выделяют четыре типа типа познавательных затруднений, разделив их на две группы, к примеру, такого же мнения придерживается и В.М. Матюхина [15]: 1) личностные: коммуникативные; мотивационные; 2) предметные: познавательные; информационные.

В результате педагогического эксперимента, проведенного в 2015-2016 уч. гг. на базе филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске с помощью наблюдения и собеседования с курсантами были выявлены, проклассифицированы и охарактеризованы типы и подтипы учебно-познавательных барьеров курсантов 1 курса, возникающих при решении компетентностно-ориентированных профессиональных задач; субъективные и объективные предпосылки их возникновения, препятствующие продуктивному решению задач. В результате были разработаны разноуровневые научно-практические рекомендации, способные предотвратить переход предпосылки возникновения познавательного затруднения в его причину. Перед началом экспериментальной работы мы делили все учебно-познавательные барьеры на две группы по отношению к субъекту учения: объективные и субъективные (таблица 4). Итоговая классификация и характеристика выявленных типов и подтипов учебно-познавательных барьеров курсантов 1 курса представлена в виде таблицы 5.

В результате анализа полученных результатов, было установлено, что причинами возникновения познавательных затруднений, препятствующих успешному усвоению учебного материала, у большинства курсантов первого курса являются не

особенности преподавания конкретных учебных дисциплин, а учебно-познавательные барьеры дидактической группы, вызванные незавершенностью формирования системы универсальных учебных действий в период получения полного среднего образования, представляющих собой его метапредметные результаты.

Таблица 4  
Классификация учебно-познавательных барьеров по отношению к субъекту обучения

Статус учебно-познавательного барьера	Объективные	Субъективные
Примеры учебно-познавательных барьеров	<p>1. Отсутствие элемента структуры учебной задачи, исходных данных.</p> <p>2. Избыточность исходных данных, «ложные» данные.</p> <p>3. Отсутствие готового (стандартного) алгоритма решения задачи.</p> <p>4. Требование, условие, указанные в учебной задаче, которые нужно выполнить, удовлетворить прежде, чем перейти к следующему шагу в решении.</p>	<p>1. Невозможность перейти к следующему шагу в решении из-за индивидуальных особенностей обучающегося, обусловленных несформированностью системы учебных действий, незрелостью.</p> <p>2. Невозможность объяснить возникшее явление, факт, процесс; невозможность достичь цели известным способом, побуждающая субъект искать новый способ объяснения или способ действия.</p> <p>3. Невозможность выявить законы и закономерности, лежащие в основе профессионально-ориентированных задач, и как результат невозможность подобрать или вывести расчётные формулы.</p>

### 5 Заключение

Целью реализации в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования МО РФ системы компетентностно-ориентированных профессиональных задач с учетом учебно-познавательных барьеров курсантов, препятствующих их продуктивному решению, является содержательное и процессуальное обеспечение профессионального становления будущих военных авиационных специалистов – военного штурмана и офицера боевого управления. В свою очередь целью решения системы компетентностно-ориентированных профессиональных задач, выстроенных по возрастанию уровня их проблемности, обучающимися является формирование собственной профессиональной компетентности: способности и готовности применить совокупность знаний, умений, владений и профессионально значимых личностных качеств для 1) самостоятельного решения 2) нестандартных 3) профессиональных задач.

Таблица 5  
Классификация и характеристика типов и подтипов учебно-познавательных барьеров курсантов 1 курса

Тип учебно-познавательного барьера	Условное обозначение подтипа	Характеристика учебно-познавательного барьера
Дидактические учебно-познавательные барьеры	НУ	Барьеры, связанные с несформированностью УДД, умений конспектирования, составления тезисов учебных текстов и лекционного материала.
	Э	Низкий уровень словарного запаса, слабая эрудированность.
	ФМ	Барьеры, связанные с овладение новыми формами и методами аудиторной и самостоятельной учебной работы.
	СЛ	Барьеры, связанные с установлением причинно-следственных связей в изложении учебного материала, логикой рассуждения.
Психологические учебно-познавательные барьеры	П	Барьеры, обусловленные психологическими особенностями личности.
Информационные учебно-познавательные барьеры	ИН	Барьеры, связанные с отсутствием умений самостоятельного поиска необходимой информации (в библиотеке, среде Интернет, учебниках и учебно-методических пособиях).
	ИП	Барьеры, связанные с отсутствием умений представления информации (в ходе устных ответов, публичных выступлений с сообщениями, докладами и др.).
	ИО	Барьеры, связанные с необходимостью освоения большого объема информации в достаточно ограниченные сроки.
Мотивационные учебно-познавательные барьеры	МД	Низкая мотивация к освоению дисциплины, нежелание работать самостоятельно.
	МО	Отсутствие стойкой мотивации к обучению в целом и ценностных ориентаций на профессию.
Коммуникативные учебно-познавательные барьеры	К	Барьеры, возникающие в построении отношений с субъектами педагогического процесса.
Организационные учебно-познавательные барьеры	ОА	Барьеры, связанные с адаптацией к новой социокультурной среде, смене режима труда и отдыха.
	ОО	Барьеры, связанные с адаптацией к новым методам и формам обучения, «отсроченной» системе контроля знаний.
	ОС	Барьеры, связанные развитием навыков самоконтроля, самодисциплины и саморегуляции, отсутствием умений распределения бюджета времени для выполнения заданий.

## Литература

1. Гнатышина, Е.А. Теория компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения: монография. Челябинск: изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. - 310 с.

2. Скаткин, М.И. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М: Педагогика. - 1984. - 25 с.

3. Лоцилов, А.Н. Автоматизация общематематической подготовки будущего учителя математики и информатики с опорой на учебно-познавательный барьер: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лоцилов Антон Николаевич. - Сочи, 2004. - 181 с.

4. Шакуров, Р.Х. Концепция и теоретическое обоснование педагогической системы формирования профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования / Р.Х. Шакуров, Г.Н. Ахметзянова, Н.Ш. Валеева // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. - Т. 15. - № 4. - С. 214-216.

5. Тюнников, Ю.С. Ключевые механизмы обеспечения преемственности образования на основе использования новых возможностей медиаресурсов / Ю. С. Тюнников, Т.П. Афанасьева, М.А. Мазниченко, И.С. Казаков // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2018. - № 2 (30). - С. 90-99.

6. Парыгина, С.А. Трудности в обучении математике у студентов вузов и психологические условия их преодоления / С. А. Парыгина // Вестник Череповецкого государственного университета. - Череповец, 2010. - № 3 (26). - С. 26-32.

7. Цветкова, Т.К. Профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка и билингвизм / Т.К. Цветкова // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. - 2017. - № 1 (4). - С. 138-146.

8. Парыгин, Б.Д. Интегральная гуманитарная теория: концептуализация соединения психологии с культурологией, философией, социологией и лингвистикой / Б.Д. Парыгин, А.А. Мельникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2012. - Т. 5. - № 2. - С. 5-14.

9. Граник, Г.Г. Проблемы чтения цифрового (электронного) учебника: психолого-дидактический аспект / Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО материалы постоянного круглого стола. - 2018. - С. 7-13.

10. Кедров, Б.М. Беседы о диалектике. Шестидневные философские диалоги во время путешествия. - М.: Издательство «КомКнига», 2007. - Серия «Из наследия Б.М. Кедрова» - 230 с.

11. Канаев, Б.И. Ученые записки «Информационные и коммуникационные технологии в общем, профессиональном и дополнительном образовании» // Хроники объединенного фонда электрон-

ных ресурсов Наука и образование. - 2015. - № 8 (75). - С. 17.

12. Павлова, О.А. Оказание индивидуальной помощи студентам при затруднениях в обучении / О.А. Павлова // Ярославский педагогический вестник. - 2016 - № 1. - С. 83-84.

13. Пилипенко, А. И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования / А. И. Пилипенко. - Курск: КГТУ, 1995. - 103 с.

14. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров / В.П. Беспалько. - М.: Изд. Московского психолого-социального института, 2009. - 352 с.

15. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». - М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; под ред. М. В. Гамезо. - М.: Просвещение, 1984. - 256 с.

### **Classification of educational and cognitive barriers, obstructing the productive solution of competence-oriented professional tasks**

**Golyakova V.O.**

South Ural State Humanitarian-Pedagogical University

*Introduction.* Competence-oriented professional tasks reflect the substantive and procedural aspect of preparing future officers for the performance of military professional activities for official purposes. At this stage of the dissertation research "Preparing cadets for solving competence-oriented professional tasks" we faced two tasks. The first task: on the basis of the results of the conceptual and terminological analysis of the research problem, formulate the author's definitions of the concepts: "educational and cognitive barrier", "cognitive difficulty", "situation of cognitive difficulty". The second task: at the end of the pedagogical experiment, to make a classification of educational and cognitive barriers that impede the productive solution of competence-oriented professional tasks.

*Materials and methods.* The application of the following research methods contributed to the solution of the tasks: studying, analyzing, summarizing the effective experience of organizing and improving the educational process of military educational institutions of higher education of the Ministry of Defense of the Russian Federation, as well as substantive preparation of the future military aviation specialist (military navigator and combat control officer), interview, observation, pedagogical experiment.

*Results and discussion.* The concepts: «barrier», «educational and cognitive barrier», «difficulty», «difficulty in solving problems» are analyzed. The roles of educational and cognitive barriers in the process of solving competence-oriented professional tasks are identified. The author's definitions of the concepts are presented: «competence-oriented professional tasks», «the goal of solving the system of competence-oriented professional tasks, built in order of increasing their problem level», «professional competence»; «Educational barrier», «cognitive difficulty» and «situation of cognitive difficulty». The types and subtypes of educational and cognitive barriers of 1st year cadets that arise when solving competence-oriented professional tasks are classified and characterized.

*Conclusion.* Designing and introducing in the educational process of military educational institutions of higher education of the RF Ministry of Defense competence-oriented professional tasks taking into account educational and cognitive barriers of cadets that impede their productive solution, contribute to the practical implementation of the structural-functional model of forming readiness of cadets to solve competence-oriented professional tasks.

**Keywords:** professional competence, competence-oriented professional tasks, educational and cognitive barriers, classification of educational and cognitive barriers, cognitive difficulties, situations of cognitive difficulty.

## References

1. Gnatyshina, E.A. Teoriya kompetentnostno orientirovannogo upravleniya podgotovkoy pedagogov professional'nogo obucheniya : monografiya [Theory of Competence-Oriented Training Management for Teachers of Vocational Training: monograph]. Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. guman.-ped. un-ta [Publishing house South-Ural. state human.-ped. University], Chelyabinsk, 2019. 310 p. - 2nd ed., Rer. (in Russ.).
2. Skatkin, M.I. Problemy sovremennoy didaktiki [Problems of modern didactics]. Pedagogika [Pedagogy], Moscow, 1984. 25 p. (in Russ.).
3. Loshchilov, A.N. Avtomatizatsiya obshchematematicheskoy podgotovki budushchego uchitelya matematiki i informatiki s oporoy na uchebno-poznavatel'nyy bar'er: dis. ... kand. ped. Nauk [Automation of the general mathematical preparation of the future teacher of mathematics and computer science based on the educational and cognitive barrier. Diss. Kand], Sochi, 2004. 181 p. (in Russ.).
4. Shakurov, R.Kh. Kontseptsiya i teoreticheskoe obosnovanie pedagogicheskoy sistemy formirovaniya professional'noy kompetentnosti spetsialistov avtomobil'nogo profilya v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya [The concept and theoretical substantiation of the pedagogical system of the formation of the professional competence of automotive specialists in the context of continuing education]. Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta [Bulletin of Kazan Technological University], 2012, T. 15, no 4. pp. 214-216. (in Russ.).
5. Tyunnikov, Yu.S. Klyuchevye mekhanizmy obespecheniya preemstvennosti obrazovaniya na osnove ispol'zovaniya novykh vozmozhnostey mediareсурсов [Key mechanisms for ensuring the continuity of education based on the use of new opportunities of media resources]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Professional education in Russia and abroad], 2018, no 2 (30). pp. 90-99. (in Russ.).
6. Parygina, S.A. Trudnosti v obuchenii matematike u studentov vuzov i psikhologicheskie usloviya ikh preodoleniya [Difficulties in teaching mathematics to university students and the psychological conditions for overcoming them]. Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Cherepovets State University], Cherepovets, 2010, no 3(26). pp. 6-32. (in Russ.).
7. Tsvetkova, T.K. Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka i bilingvizm [Professional competence of a foreign language teacher and bilingualism / TK Tsvetkova]. Aktual'nye problemy lingvistiki, perevodovedeniya i pedagogiki [Actual problems of linguistics, translation studies and pedagogy], 2017, no 1(4). pp. 138-146. (in Russ.).
8. Parygin, B.D. Integral'naya gumanitarnaya teoriya: kontseptualizatsiya soedineniya psikhologii s kul'turologiyey, filosofiyey, sotsiologiyey i lingvistikoy [Integral humanitarian theory: conceptualization of the connection of psychology with cultural science, philosophy, sociology and linguistics]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina [Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin], 2012, T. 5, no 2. pp. 5-14. (in Russ.).
9. Granik, G.G. Problemy chteniya tsifrovogo (elektronno)go uchebnika: psikhologo-didakticheskiy aspekt [Problems of reading a digital (electronic) textbook: psychological and didactic aspect]. Doklady nauchnogo soveta po problemam chteniya RAO materialy postoyannogo kruglogo stola [Reports of the Scientific Council on the problems of reading radioactive waste materials of the permanent round table], 2018. pp. 7-13. (in Russ.).
10. Kedrov, B.M. Besedy o dialektike. Shestidnevnye filosofskie dialogi vo vremya puteshestviya [Conversations about the dialectic. Six-day philosophical dialogues during the journey]. Izdatel'stvo «KomKniga» [Publishing House «ComBook»], Moscow, 2007. 230 p. (in Russ.).
11. Kanaev, B.I. Uchenye zapiski «Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obshchem, professional'nom i dopolnitel'nom obrazovanii» [Scientific notes «Information and communication technologies in general, professional and additional education»]. Khroniki ob"edinennogo fonda elektronnykh resursov Nauka i obrazovanie [Chronicles of the united fund of electronic resources Science and Education], 2015, no 8 (75). p. 17. (in Russ.).
12. Pavlova, O.A. Okazanie individual'noy pomoshchi studentam pri zatrudneniyakh v obuchenii [Providing individual assistance to students with learning difficulties / OA Pavlova]. Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Journal], 2016, no 1. pp. 83-84. (in Russ.).
13. Pilipenko, A. I. Fenomen psikhologo-poznavatel'nykh bar'erov v obuchenii: opyt teoreticheskogo issledovaniya [The phenomenon of psychological-cognitive barriers to learning: the experience of theoretical research]. KGTU [KSTU], Kursk, 1995. 103 p. (in Russ.).
14. Bepal'ko, V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuterov [Education and training with the participation of computers]. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo institute [Moscow Psychological and Social Institute], Moscow, 2009. 352 p. (in Russ.).
15. Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov po spets. № 2121 «Pedagogika i metodika nach. obucheniya» [Textbook for students ped. In-t on spec. № 2121 «Pedagogy and methods of early. Learning»]. Prosveshchenie [Education], Moscow, 1984. 256 p. (in Russ.).