

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2022

№ 7 (53)

Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Выпускающий редактор

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, член-корреспондент Международной академии менеджмента, профессор Российской академии естествознания, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

Редакционная коллегия

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Аринушкина Анна Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Бешенков Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Нурсултан, Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Экспертный совет

Корягина Светлана Александровна – специалист по развитию бизнеса, OCS, Москва, Россия

Заостровцева Мария Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Рособнадзора, специалист образовательного отдела, Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского, Москва, Россия.

Соломина Лина Александровна – кандидат педагогических наук, специалист образовательного отдела, Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского, Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, филиала «Газпром корпоративный институт», Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования уполномоченного по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Миндзаева Этери Викторовна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра информатизации образования, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Наталья Николаевна Василькова, Надежда Николаевна Вольская
Преподаватель лингвистических дисциплин как субъект учебного процесса в
высшей школе 10

ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

- Юрий Васильевич Забайкин, Екатерина Валерьевна Красавина,
Владимир Антонович Сологуб, Ирина Анатольевна Хашева
Цифровая экономика: проблема образования в России 15

- Марина Юрьевна Бурькина, Татьяна Васильевна Данилова,
Александр Павлович Тонких
Смарт-технологии в формировании профессиональной компетентности
будущих специалистов 22

- Юрий Васильевич Забайкин, Екатерина Валерьевна Красавина,
Владимир Антонович Сологуб, Ирина Анатольевна Хашева
Экономико-социальное значение образования в сфере финансов 39

- Михаил Михайлович Прянишников
Методическая модель полиязычной подготовки будущих учителей экономико-
математических дисциплин в ВУЗе 46

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

- Анастасия Ивановна Ахулкова, Ольга Валерьевна Голенкова,
Александр Павлович Тонких
Структурирование моделей педагогического управления учреждением
образования в кризисных условиях 62

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

- Александр Адольфович Арский
Технологизация риторической подготовки сотрудников полиции 70

- Абдул Салам Афган
Организационно-педагогические формы согласования позиций в правовых
спорах в международном диалоге 81

- Александр Адольфович Арский
Педагогико-психологическая технология верификации в ситуациях
изобличения лжи допрашиваемого 100

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

| | |
|---|-----|
| Наталья Александровна Наконечная, Татьяна Геннадьевна Демиденко Развитие эмоционального интеллекта при изучении поэтического творчества на уроках литературы | 108 |
| Ксения Сергеевна Огородникова Модель формирования нравственного и эстетического компонентов экологического сознания у студентов | 115 |
| Ирина Александровна Кудрейко Базовые компоненты патриотического воспитания бакалавров славянской филологии | 125 |
| Никита Сергеевич Липатов Обучение кадров и повышение профессиональных навыков в розничной торговле | 135 |
| Чжан Шу, Арина Юрьевна Герасимова Эффективность формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности | 146 |
| Татьяна Александровна Серебрякова, Светлана Владимировна Дворянцева Роль семьи в развитии эмоционального интеллекта ребенка | 154 |
| Александр Адольфович Арский Социокультурная и функциональная грамотность в свете рассмотрения причин деградации речевых компетенций современной молодежи | 164 |
| Анна Александровна Лазарева, Галина Васильевна Улазаева О языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык | 172 |
| Наталья Юрьевна Волкова, Лариса Викторовна Мамедова Психолого-педагогическая поддержка детей из неблагополучных семей | 176 |
| Марина Александровна Арская Обучение иностранному языку будущих сотрудников полиции: профессионально ориентированный подход | 189 |
| Гасан Азадович Мамед-заде, Юрий Васильевич Забайкин Создание мобильных электронных образовательных ресурсов в обучении студентов на базе инструментальных комплексов в минерально-сырьевом комплексе | 198 |
| Марина Александровна Арская Контроль уровня сформированности иноязычной компетенции обучающихся высших учебных заведений | 214 |

| | |
|---|-----|
| Ксения Анатольевна Савтюк, Лариса Викторовна Мамедова Особенности организации психолого-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации старшеклассников | 222 |
| Гасан Азадович Мамед-заде, Юрий Васильевич Забайкин Методика применения web технологий для развития интеллектуальных способностей студентов геологических вузов | 231 |
| Виктория Константиновна Никитина Особенности формирования лингвистической и коммуникационной компетенций будущих учителей иностранного языка | 247 |
| Наталья Сергеевна Трухан, Лариса Викторовна Мамедова Адаптация студентов первого курса | 267 |
| Светлана Сангаджиевна Мучкаева Метод опорной задачи при подготовке студентов к олимпиадам по аналитической геометрии | 276 |
| Гасан Азадович Мамед-заде, Юрий Васильевич Забайкин Теоретические основы профессионально ориентированного изучения раздела механики в геологических вузах | 283 |
| Анастасия Анатольевна Колобкова, Светлана Вячеславовна Куликова О педагогическом наследии учебных книг по французскому языку, изданных в России в XVIII – первой половине XIX вв. | 300 |
| Ольга Валерьевна Ровинская, Анастасия Валерьевна Гераскина, Анна Александровна Ильиных, Наталья Дмитриевна Прецер, Арина Сергеевна Никонова Профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов общественного питания | 312 |
| Ирина Алексеевна Архипова Использование информационных технологий в профессиональной деятельности как ключевая компетенция студентов среднего профессионального образования | 319 |

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

- Natalia N. Vasilkova, Nadezhda N. Volskaya
A teacher of linguistic disciplines as a subject of the educational process in higher education 10

ECONOMICS OF EDUCATION

- Yuri V. Zabaykin, Ekaterina V. Krasavina, Vladimir A. Sologub,
Irina A. Khasheva
Digital economy: the problem of education in Russia 15
- Marina Yu. Burykina, Tatiana V. Danilova, Alexander P. Tonkikh
Smart technologies in the formation of professional competence of future specialists 22
- Yuri V. Zabaykin, Ekaterina V. Krasavina, Vladimir A. Sologub,
Irina A. Khasheva
Economic and social significance of education in finance 39
- Mikhail M. Pryanishnikov
Methodological model of multilingual training of future teachers of economic and
mathematical disciplines at the university 46

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

- Anastasia I. Okhulkova, Olga V. Golenkova, Alexander P. Tonkikh
Structuring models of pedagogical management of educational institutions in crisis
conditions 62

LEGAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MANAGEMENT TECHNOLOGIES

- Alexander A. Arskiy
Technologization of rhetorical training of police officers 70
- Abdul S. Afghan
Organizational and pedagogical forms of coordination of positions in legal disputes
in international dialogue 81
- Alexander A. Arskiy
Pedagogical and psychological verification technology in situations of exposing the
lies of the interrogated 100

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

| | |
|--|-----|
| Natalya A. Nakonechnaya, Tatiana G. Demidenko The development of emotional intelligence in the study of poetry in literature classes | 108 |
| Kseniia S. Ogorodnikova A model for the formation of moral and aesthetic components of ecological consciousness among students | 115 |
| Irina A. Kudreiko Basic components of patriotic education of bachelors of Slavic Philology | 125 |
| Nikita S. Lipatov Personnel training and professional skills development in retail trade | 135 |
| Zhang Shu, Arina Yu. Gerasimova The effectiveness of the formation of information literacy of preschool children in research activities | 146 |
| Tatyana A. Serebryakova, Svetlana V. Dvoryantseva The role of the family in the development of a child's emotional intelligence | 154 |
| Alexander A. Arskiy Socio-cultural and functional literacy in the light of consideration of the causes of degradation of speech competencies of modern youth | 164 |
| Anna A. Lazareva, Galina V. Lazareva About the language difficulties of chinese students, russian language | 172 |
| Natalia Yu. Volkova, Larisa V. Mamedova Psychological and pedagogical support for children from disadvantaged families | 176 |
| Marina A. Arskaya Teaching a foreign language to future police officers: a professionally oriented approach | 189 |
| Hasan A. Mamed-zade, Yuri V. Zabaykin Creation of mobile electronic educational resources in teaching students on the basis of tool complexes in the mineral resource complex | 198 |
| Marina A. Arskaya Control of the level of the development of foreign language competence of students of higher educational institutions | 214 |
| Ksenia A. Savtyuk, Larisa V. Mamedova Features of the organization of psychological and pedagogical work on the prevention of school maladaptation of high school students | 222 |
| Hasan A. Mamed-zade, Yuri V. Zabaykin Methods of using web technologies for the development of intellectual abilities of students of geological universities | 231 |

| | |
|---|-----|
| Victoria K. Nikitina Features of the formation of linguistic and communication competencies of future foreign language teachers | 247 |
| Natalya S. Trukhan, Larisa V. Mamedova Adaptation of first year students | 267 |
| Svetlana S. Muchkaeva The method of the reference problem in preparing students for Olympiads in analytical geometry | 276 |
| Hasan A. Mamed-zade, Yuri V. Zabaykin Theoretical foundations professionally oriented study of the mechanics section in geological universities | 283 |
| Anastasia A. Kolobkova, Svetlana V. Kulikova About the pedagogical heritage of educational books on the French language published in Russia in the XVIII – first half of the XIX centuries | 300 |
| Olga V. Rovinskaia, Anastasia V. Geraskina, Anna A. Ilyinykh, Natalia D. Precher, Arina S. Nikonova Professional retraining and advanced training of catering specialists | 312 |
| Irina A. Arkhipova The use of information technologies in professional activity as a key competence of students of secondary vocational education | 319 |

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Преподаватель лингвистических дисциплин как субъект учебного процесса в высшей школе


Наталья Николаевна Василькова

доцент

МГУ имени М.В.Ломоносова

Москва, Россия

vasilkova@msu.ru

 0000-0000-0000-0000


Надежда Николаевна Вольская

кандидат филологических наук, доцент

МГУ имени М.В.Ломоносова

Москва, Россия


volskaya@msu.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.04.2022

Принята 26.05.2022

Опубликована 20.06.2022

 10.25726/i3876-2548-6950-s

Аннотация

Одним из принципов деятельности МГУ имени М.В. Ломоносова - лидера в сфере российского высшего образования по всем общим и по большинству предметных рейтингов - является «сохранение фундаментальности классического университетского образования в сочетании с междисциплинарностью». В соответствии с этим в условиях современного образовательного процесса особое внимание должно быть уделено преподавателю. Будучи организатором учебного процесса, причем как в российской аудитории, так и в иностранной, преподаватель является ключевой фигурой, отвечающей за приобретение студентами профессиональных компетенций. В настоящее время профессиональная деятельность преподавателя вуза проходит в специфических социально-педагогических условиях. Система непрерывного образования способствует эффективному решению профессиональных задач, помогает осмыслению собственного профессионального опыта с целью пересмотра направления своей педагогической деятельности в постоянно изменяющихся социальных условиях.

Ключевые слова

глобализация, экспорт образования, преподаватель, профессиональные компетенции.

Введение

Влияние глобализации на различные сферы человеческой деятельности весьма неоднозначно. С одной стороны, она уже оказала положительное влияние: в результате интернационализации высшего образования были разработаны международные стандарты и образовательные программы. С другой стороны, есть и негативные последствия: происходит частичная утрата национальной идентичности, что отрицательно влияет не только на сферу образования, но и на национальную культуру и самосознание в целом.

Тем не менее необходимость развития сотрудничества между странами в области образования очевидна (Василькова, 2022). В частности, развитие экспорта образования обеспечивает стране-

экспортеру не только надежный источник дохода, но и возможность привлечь в сферу образования как лучших ученых мира, так и талантливую молодежь из разных стран.

Материалы и методы исследования

Так, в декабре 2013 г. РСМД (Российский совет по международным делам) выпустил специальный доклад – «Интернационализация российских вузов: китайский вектор» [<https://russiancouncil.ru/activity/publications/internatsionalizatsiya-rossiyskikh-> Дата обращения 06.07.2022], в котором подробно анализировались образовательные рынки России и Китая, была определена инфраструктура и нормативно-правовая база сотрудничества обеих стран в области образования, рассмотрены проблемы активизации академической мобильности студентов, обозначены перспективы взаимодействия вузов РФ и КНР в рамках ассоциаций, в области научно-технического сотрудничества. Это было связано с претворением в жизнь «Плана действий по развитию российско-китайского сотрудничества в гуманитарной сфере до 2020 года».

Процессы глобализации мировых процессов затрагивают различные сферы деятельности: экономику, политику, образование. Продолжающиеся в течение нескольких десятилетий, они оказывают значительное влияние и на культуру (частью которой является образование), тесно связанную с межкультурной коммуникацией. Коммуникация представляет собой такой социальный процесс, при котором субъекты, или, другими словами, участники, обеспечивающие его, общими усилиями одновременно воспроизводят и трансформируют действительность (Интернационализация, 2022). В этом аспекте современное образование является сферой создания и воспитания образованных специалистов в различных областях. При этом с целью воспитания высококвалифицированных специалистов, в том числе и для сферы образования, в методику и сам процесс обучения очень активно внедряются современные наукоемкие технологии, информационные продукты и разработки, применение которых способствует развитию профессиональных компетенций учащихся.

Результаты и обсуждение

Одним из принципов деятельности МГУ имени М.В.Ломоносова - лидера в сфере российского высшего образования по всем общим и по большинству предметных рейтингов - является «сохранение фундаментальности классического университетского образования в сочетании с междисциплинарностью»

[<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106100014?index=2&rangeSize=1> Дата обращения 06.07.2022]. В соответствии с этим принципом в условиях современного образовательного процесса главную и совершенно особую роль играет преподаватель. Будучи организатором учебного процесса, причем как в российской аудитории, так и в иностранной, осуществляющим отбор необходимой информации, преобразование и использование ее на занятиях, преподаватель является ключевой фигурой, отвечающей за приобретение студентами профессиональных компетенций. Преподаватель руководит деятельностью студентов и направляет ее в нужное русло посредством педагогических приемов, осуществляя постановку проблем и целей, организуя обмен мнениями между студентами, способствуя достижению учащимися конкретных результатов учебной деятельности (Гидденс, 2004). Сам процесс обучения содержит решение задач, оценку результатов, отбор информации и применение студентами на практике сформированных навыков и умений.

Современный уровень профессиональной компетентности преподавателя лингвистических дисциплин в вузе предполагает наличие комплекса компетенций:

- научно-исследовательской,
- информационной,
- коммуникативной,
- психолого-педагогической.

Научно-исследовательская компетенция - одна из основных составляющих профессиональной компетентности. Она предполагает у преподавателя наличие методологических навыков ведения научно-исследовательской работы, теоретических знаний о современных научных методах отбора,

навыков описания и анализа языковых единиц, умения работать с научной литературой, навыков сбора и анализа научной информации, умения писать, редактировать и рецензировать научные и учебно-научные тексты разных жанров (Программа, 2022).

Информационная компетенция предполагает проведение занятий в дистанционном формате на платформах Microsoft Teams, Zoom, Moodle и др.; создание электронных учебников, учебных пособий, презентаций, цифровых образовательных ресурсов; пользование электронными услугами РГБ и др. библиотек; повышение квалификации в режиме онлайн в отечественных и зарубежных вузах; онлайн-участие в научных семинарах, конференциях и форумах; посещение специализированных ресурсов для преподавателей русского языка (gramota.ru, МАПРЯЛ, russnet.org, philol.msu.ru и др.); проведение занятий с использованием информационно-коммуникационных интерактивных технологий.

Формирование коммуникативной компетенции преподавателя лингвистических дисциплин - обязательное условие успешной профессиональной деятельности. Для эффективной и успешной реализации профессиональной деятельности он должен владеть иностранным, как правило, английским языком, т.е. языком-посредником в определенной сфере профессионального общения, иметь коммуникативную манеру изложения материала и выработанные речевые стратегии и тактики. Применяемые преподавателем в процессе обучения на занятиях информационные технологии относятся к новейшим способам формирования лингвистической и коммуникативной компетенций студентов, и овладение ими способствуют формированию и продвижению нового вида интернациональной культуры общения – интернет-культуры.

Главной целью преподавания лингвистических дисциплин является формирование речевой и коммуникативной компетенций у иностранных студентов. Такая направленность обучения предполагает не только и не столько наличие языковедческих знаний, сформированность у студентов речевых умений и навыков, сложившихся на основе изучения этикетных норм коммуникативного поведения, но и способность их применить в разных ситуациях речевой коммуникации. Именно поэтому так важно погружение в иную культуру посредством использования на занятиях информационно-коммуникационных интерактивных технологий. Современные информационные технологии позволяют быстро обмениваться информацией, тем самым обеспечивая преподавателю реализацию личностно-ориентированного подхода на протяжении всего обучения.

Психолого-педагогическая компетентность формируется на базе таких качеств преподавателя, как тактичность, доброжелательность, способность к рефлексии, гибкость, коммуникабельность, способность к сотрудничеству.

Психолого-педагогическая компетенция предполагает учет уровня культурного, интеллектуального и духовного развития студентов, навыки педагогического мастерства в целях формирования разносторонне развитой личности, готовой к самообразованию.

Развитие психолого-педагогической компетенции происходит постепенно, от одного уровня освоения компетенции к другому, качественно более высокому (Хеннер, 2022).

В современном мире проблема формирования комплекса компетенций преподавателя высшей школы может быть решена посредством так называемого непрерывного образования, целью которого является постоянное и постепенное повышение компетентности преподавателя, а также его умение решать не только профессиональные, но и социальные задачи. Под компетентностью в данном случае мы понимаем степень освоения компетенции субъектом профессиональной деятельности, а также результат развития компетенции.

Значение непрерывного образования невозможно переоценить: прежде всего оно обеспечивает развитие самого человека, формирует у него новые качества, позволяющие ему двигаться вперед и осваивать профессиональные горизонты. Это стремление вперед составляет ценностный аспект непрерывного образования.

Заключение

Подводя итоги, скажем, что в настоящее время профессиональная деятельность преподавателя вуза, работающего как с российскими, так и с иностранными студентами, проходит в специфических


социально-педагогических условиях. Трансформация социальной реальности, а следовательно, и деятельности преподавателя, приводит к обязательному изменению уже имеющихся у него (после обучения в вузе, в результате приобретенного практического опыта) компетенций. Задача преподавателя лингвистических дисциплин в вузе заключается прежде всего в его готовности осуществлять профессиональную деятельность в определенных, конкретных условиях. Система непрерывного образования, работающая на качественное развитие профессиональной компетентности преподавателя и изменение его психолого-педагогических установок, способствует эффективному решению профессиональных задач, помогает осмыслению собственного профессионального опыта с целью пересмотра направления своей педагогической деятельности в постоянно изменяющихся социальных условиях.

Список литературы

1. Василькова Н.Н., Вольская Н.Н. Содержание и роль курса «Риторика» для иностранных студентов в блоке лингвистических дисциплин на факультете журналистики МГУ // Риторика и речес коммуникативные дисциплины в науке и практике современного общества. Сборник материалов XXV Международной научной конференции по риторике (2–4 февраля 2022 г.), Москва, С. 104-110.
2. Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М., 2004.
3. Демидова Т.Е., Тонких А.П. Реализация компетентностного подхода в вузе // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы : сборник материалов: Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных заведений: программы учебных дисциплин, специальных курсов и семинаров для студентов педагогических вузов и колледжей, обеспечивающие подготовку к работе по Образовательной системе "Школа 2100", Москва, 02–03 февраля 2007 года. М.: ООО "Баласс"; Издательский Дом РАО, 2007. С. 36-39.
4. Интернационализация российских вузов: китайский вектор». <https://russiancouncil.ru/activity/publications/internatsionalizatsiya-rossiyskikh>
5. Программа развития Московского университета. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106100014?index=2&rangeSize=1>
6. Хеннер Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании // Образование и наука. 2018. № 2. С. 9-31.

A teacher of linguistic disciplines as a subject of the educational process in higher education

Natalia N. Vasilkova

Associate Professor
of Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
vasilkova@msu.ru
 0000-0000-0000-0000


Nadezhda N. Volskaya

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
of Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
volskaya@msu.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 12.04.2022

Accepted 26.05.2022

Published 20.06.2022

 10.25726/i3876-2548-6950-s

Abstract

One of the principles of the activity of Lomonosov Moscow State University - the leader in the field of Russian higher education in all general and most subject ratings - is "the preservation of the fundamental nature of classical university education in combination with interdisciplinarity." In accordance with this, in the conditions of the modern educational process, special attention should be paid to the teacher. Being the organizer of the educational process, both in the Russian audience and in a foreign one, the teacher is a key figure responsible for the acquisition of professional competencies by students. Currently, the professional activity of a university teacher takes place in specific socio-pedagogical conditions. The system of continuing education contributes to the effective solution of professional tasks, helps to comprehend one's own professional experience in order to revise the direction of one's pedagogical activity in constantly changing social conditions.

Keywords

globalization, export of education, teacher, professional competencies

References

1. Vasil'kova N.N., Vol'skaja N.N. Soderzhanie i rol' kursa «Ritorika» dlja inostrannyh studentov v bloke lingvisticheskikh disciplin na fakul'tete zhurnalistiki MGU // Ritorika i recheckommunikativnye discipliny v nauke i praktike sovremennogo obshhestva. Sbornik materialov XXV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po ritorike (2–4 fevralja 2022 g.), Moskva, С. 104-110.
2. Giddens Je. Uskol'zajushij mir. Kak globalizacija menjaet nashu zhizn'. M., 2004.
3. Demidova T.E., Tonkih A.P. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v vuze // Problemy podgotovki uchitelja dlja sovremennoj rossijskoj shkoly : sbornik materialov: Tezisy dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij: programmy uchebnyh disciplin, special'nyh kursov i seminarov dlja studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhej, obespechivajushhie podgotovku k rabote po Obrazovatel'noj sisteme "Shkola 2100", Moskva, 02–03 fevralja 2007 goda. M.: OOO "Balass"; Izdatel'skij Dom RAO, 2007. S. 36-39.
4. Internacionalizacija rossijskih vuzov: kitajskij vektor». <https://russiancouncil.ru/activity/publications/internatsionalizatsiya-rossijskikh>
5. Programma razvitija Moskovskogo universiteta. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106100014?index=2&rangeSize=1>
6. Henner E.K. Professional'nye znaniya i professional'nye kompetencii v vysshem obrazovanii // Obrazovanie i nauka. 2018. № 2. S. 9-31.

ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровая экономика: проблема образования в России


Юрий Васильевич Забайкин

Кандидат экономических наук, доцент

Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе

Москва, Россия

79264154444@yandex.com

 0000-0000-0000-0000


Екатерина Валерьевна Красавина

Доктор социологических наук, доцент

Российская таможенная академия

Москва, Россия

Krasavina_2905@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Владимир Антонович Сологуб

Доктор социологических наук, профессор

Южно-Российский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства

Ростов-на-Дону, Россия

svvol65@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Ирина Анатольевна Хашева

Кандидат экономических наук, доцент

Южно-Российский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства

Ростов-на-Дону, Россия


ihasheva@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 16.03.2022

Принята 11.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/z7715-2443-9897-h

Аннотация

Статья является продолжением ряда публикаций авторов, в которых исследуются вызовы цифровой экономики для России. В ней на основе междисциплинарного исследования проанализировано влияние цифровой экономики на изменение структуры рынка труда, дан прогноз спроса на перспективные компетентности. Доказано, что устойчивый и эффективный рынок труда не только позволит реагировать на изменения кадрового спроса, обусловленного цифровизацией, но и станет предпосылкой социальной стабильности. Определены главные тренды спроса на финансово-учетные профессии по Классификатору профессий и спроса на компетенции. Приведены результаты анкетирования среди выпускников финансово-учетных специальностей разных лет выпуска относительно спроса на их компетентности. Научный и критический анализ исследований зарубежных и отечественных специалистов по этой тематике позволили выделить три основных направления исследований, которые проводят зарубежные и отечественные ученые. Во-первых, это проблематика

цифровой трансформации в компаниях и будущего рынка труда. Во-вторых, проблематика процессов обучения и переобучения, невостребованности профессий, новых востребованных компетенций и специальностей, будущего профессий. В-третьих, это исследование современной роли университетов в передаче знаний. Несмотря на значительное количество публикаций по очерченной тематике, констатируем, что динамичность процессов, которые происходят в цифровой экономике и вызовы, связанные с этим, а также междисциплинарные и мультидисциплинарные аспекты обучения и деятельности требуют дальнейшего проведения эмпирических, теоретико-методических и практических исследований с учетом связей между новейшими технологиями, занятостью и образованием для согласования потребностей экономики и рынка труда в подготовке выпускников высшей школы.

Ключевые слова

цифровая экономика, образование, обучение, анализ

Введение

Целью исследования является углубление представления о влиянии цифровых технологий на рынок труда, характер работы и компетенции, идентификация вызовов для политики и практики в образовательной сфере и подходы к преодолению (Матковская, 2021).

Поскольку авторы статьи являются преподавателями университетов и осуществляют консультирование практикующих, то одной из задач исследования было получение ответов на вопрос, как цифровые технологии повлияют на финансово-учетные профессии и какие ключевые компетентности в цифровой экономике (на примере финансово-учетных специальностей) должны формировать учреждения высшего образования своих выпускников, чтобы на рынке труда и они могли продемонстрировать такие программные результаты, которые бы удовлетворяли работодателей (Андрушак, 2019).

Материалы и методы исследования

Изложение основного материала исследования. Представители как зарубежного, так и национального бизнес-среды отмечают, что в последние годы наблюдается общая картина кризисного образования и наличие дефицита квалифицированных кадров, склонных постоянно учиться и развиваться (Дробот, 2019).

Это объясняется рядом причин: миграцией населения, нежеланием брать на себя ответственность, консерватизмом Высшей школы, в том числе по использованию методик обучения и контента, не соответствующих в полной мере новым вызовам, которые появились во время перехода от индустриального общества к постиндустриальному информационному (Сущность, 2021).

Не все учреждения высшего образования и отдельные преподаватели понимают, что в России постиндустриальные трансформации требуют новой парадигмы образования, которая бы отвечала современным потребностям рынка труда (Обеспечение, 2021).

Интересными в этом контексте являются результаты социологического мониторинга Института социологии РФ.

Так, результаты эмпирических исследований в 2020 г. свидетельствуют, что 24,8% респондентов вообще считают, что характер выполняемой ими работы не соответствует полученному образовательному-профессиональному уровню, 6,1% из них полностью недовольны своим образованием и лишь 20,8% полностью удовлетворены уровнем своего образования (Сигова, 2018)

Можно констатировать, что проблема согласованности интересов работодателей и выпускников высших учебных заведений обостряется и решать ее необходимо совместными усилиями работодателей, государства, учебных заведений и претендентов на соответствующие рабочие места (Подходы, 2021).

Результаты и обсуждение

Однозначно целесообразно начинать с изучения требований рынка как к востребованности специалистов, так и к компетенциям, которые должны быть сформированы во время обучения и программных результатов, которые выпускники должны продемонстрировать после завершения обучения и во время профессиональной деятельности (Ткаченко, 2017).

Поэтому в нашем исследовании для оценки состояния проблемного поля и определение главных трендов спроса на финансово-учетные профессии по Классификатору профессий (Количественная, 2019) и спроса на компетенции исходили из следующего:

Во-первых, низкую отдачу формального образования сегодня объясняют дисбалансом («мисматчем») между образованием и рынком труда: многие соискатели хотят найти себя в профессии, что не соответствует полученной в учреждении высшего образования специальности, именно потому, что их специальности по диплому является невостребованной на рынке труда. Когда публикуются результаты вступительных кампаний, мы видим, что молодежь поступает на филологию, юриспруденцию и прочее, тогда как работодатели публикуют совсем другие вакансии (Смирнова, 2016).

Так, по словам руководителя аналитического центра кадрового портала hh.ru/grc Юлии Дрожжиной, после выпуска из университетов 44% выпускников работают не по специальности, 29% работают по профессии, лишь отчасти связанной с полученной специальностью, и только 36% работают по специальности (Литвинова, 2021).

В частности, выпускники 2000-2018 гг. значительное внимание уделяли знаниевым компетенциям, стремились к саморазвитию, в том числе относительно дословного владение нормативно-правовыми документами (32%), важную роль отводили организованности в работе (25%), не уделяя особого значения развития управленческих способностей, креативного и критического мышления (Экономическая, 2021).

Социально-поведенческие и цифровые компетенции были не на переднем плане. В то же время у выпускников, которые работали всего три последних года, приоритеты изменились (Викторова, 2020).

Они стали больше соответствовать новому названию отрасли знаний («Управление и администрирование»), к которой отнесена специальность 071 «Учет и аудит» и 072 «Финансы, банковское дело и страхование». Но важным является то, что респонденты видят важны навыки программирования, создания приложений, проектирования подсистем бухгалтерского учета (финансового, управленческого, налогового) – 6% от всех компетенций больше внимания уделяют социально-поведенческим компетенциям, умением решать нестандартные задачи.

На развитие и изменение статуса финансово-учетных профессий также влияют обнародованные на русском языке глобальные принципы управленческого учета, разработанные во время общественных консультаций 2019-2020 гг.

В AICPA с участием руководителей компаний, финансовых директоров, ученых, регуляторов и других специалистов в 20 странах на 5 континентах.

Среди четырех названных Глобальными принципами, которыми должны руководствоваться специалисты по бухгалтерскому учету и финансам ближайшего будущего: «Коммуникация, порождающая информации», «Информация является актуальной», «Разумное управление выстраивает доверие», «Анализируется влияние на стоимость», первые два невозможно применить без наличия соответствующих цифровых компетенций. Исследования, проведенные ACCA "будущее бухгалтерской профессии", показали значимость цифровых технологий в достижении успеха в профессии.

Специалисты в сфере финансов, учета, аудита и налогообложения должны знать, как использовать в своей профессиональной деятельности возможности современных программных продуктов для повышения эффективности процесса трансформации ресурсов и результативности деятельности.

Именно поэтому в Стандартах высшего образования университетов предусмотрена компетентность, формирование которой позволит студентам быть готовым к работе в условиях постоянных изменений (не только в нормативно-правовой базе, регулирующей ведение бизнеса, учета или аудита, но и в связи с появлением интеллектуальных машин).

Студент должен научиться накапливать и анализировать информацию для выработки профессионального суждения на основе обработки большого массива данных с использованием IT-программ.

Они также подходят для подготовки бюджетов, учетно-аналитического обеспечения управления ресурсами, рисками, финансами, отношениями, эффективностью, для подготовки внутренней и внешней отчетности о количественных и качественных, финансовых и нефинансовых показателях и тому подобное. (Экономическая, 2021)

Для этого бухгалтеры, аудиторы, финансисты должны понимать, как осуществляются IT-процессы, оставаясь глубокими аналитиками, которые создают учетно-аналитическое обеспечение принятия многовекторных управленческих решений.

Заключение

В России при наличии значительного дисбаланса между имеющимися вакансиями и количеством представленных резюме (предложения в десятки раз превышают имеющиеся рабочие места для финансистов, банкиров, бухгалтеров и аудиторов) работодатели находятся в поиске высококвалифицированных специалистов-консультантов, аналитиков, советников относительно подходов к курсов накопления и обработки входной информации, которая на выходе соответствует внутренним и внешним регламентам, регулирующим систему бухгалтерского учета, умеют гармонизировать бухгалтерские и бизнес-стандарты, презентовать ценности бизнеса стейкхолдерам.

Безусловно, такие показатели обусловлены застойными явлениями в экономике, но не стоит игнорировать и тот факт, что работодатели ищут самых эффективных, тех, кто умеет работать в период изменений. Последнее актуализирует значимость процесса формирования современных компетентностей как у выпускников, так и у специалистов с опытом работы и умением использовать форумы, социальные сети, контакты в социальных сообществах для самосовершенствования и поиска нужной информации. Очевидной остается необходимость комплексного решения проблем, связанных с цифровизацией, поскольку все меры должны способствовать развитию экономики, общества и отдельного человека.

Важной составляющей профессиональной подготовки будущих экономистов является повышение их уровня математического образования. Это предполагает понимание сути основных понятий, идей и методов, которые изучаются в курсе высшей математики, их толкование в экономических науках, умения и навыки строить математические модели применять математические методы для решения профессионально-ориентированных задач.


Список литературы

1. Андрущак О.Д. Обеспечение экономической безопасности при управлении персоналом в муниципальном образовании // Лидерство и менеджмент. 2019. № 4. С. 160-165.
2. Викторова Н.В., Каримова Д.В., Камнева А.В., Перминов В.С. Обеспечение экономической безопасности при внедрении систем электронного документооборота в условиях цифровой трансформации бизнеса // Вопросы инновационной экономики. 2020. № 1. С. 57-70.
3. Дробот Е.В., Вартанова М.Л. Экономическая безопасность: концептуальные основы // Экономические отношения. 2019. № 4. С. 2621-2648.
4. Количественная оценка экономической безопасности России. <https://www.imemo.ru/publications/periodical/meimo/archive/2019/2-t-63/around-books/quantitative-assessing-the-russian-economic-security>.
5. Литвинова П.С. Управление экономической безопасностью муниципального образования. <https://sibac.info/studconf/science/xliii/104647>.
6. Матковская Н.И. Методы оценки экономической безопасности. <https://novainfo.ru/article/15985>.
7. Обеспечение экономической безопасности муниципального образования. <https://raen.info/upload/000/vestnik/2016/4/18-21.pdf>.

8. Подходы к оценке экономической безопасности. <https://riorpub.com/ru/nauka/article/33672/view>.
9. Сигова М.В., Хлутков А.Д. Основы экономической безопасности бизнеса. СПб.: Изд-во АНО ВПО «МБИ», 2018.
10. Смирнова О.П. Отраслевые особенности обеспечения экономической безопасности // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2016. № 7. С. 144-153.
11. Сущность проблемы обеспечения муниципальной экономической безопасности. <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35020>.
12. Ткаченко Д.Д. Модель управления экономической безопасностью муниципального образования // Аудит и финансовый анализ. 2017. № 3-4. С. 47-52.
13. Экономическая безопасность бизнеса: что, где и с кем? <https://hrliga.com/index.php?module=profession&or=view&id=755>.
14. Экономическая безопасность муниципального образования. <https://ulpressa.ru/2020/06/04/>.

Digital economy: the problem of education in Russia


Yuri V. Zabaykin

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Sergo Ordzhonikidze Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
79264154444@yandex.com
 0000-0000-0000-0000


Ekaterina V. Krasavina

Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor
Russian Customs Academy
Moscow, Russia
Krasavina_2905@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Vladimir A. Sologub

Doctor of Sociological Sciences, Professor
South Russian Institute of Management -Branch of the Russian Academy of National Economy
Rostov-on-Don, Russia
svvol65@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Irina A. Khasheva

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
South Russian Institute of Management -Branch of the Russian Academy of National Economy
Rostov-on-Don, Russia
ihasheva@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 16.03.2022

Accepted 11.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/z7715-2443-9897-h

Abstract

The article is a continuation of a number of publications by the authors, which explore the challenges of the digital economy for Russia. Based on an interdisciplinary study, it analyzes the impact of the digital economy on changing the structure of the labor market, and provides a forecast of demand for promising competencies. It has been proved that a stable and efficient labor market will not only respond to changes in personnel demand caused by digitalization, but will also become a prerequisite for social stability. The main trends in the demand for financial accounting professions according to the Classifier of professions and the demand for competencies are determined. The results of a survey among graduates of financial accounting specialties of different years of graduation regarding the demand for their competence are presented. Scientific and critical analysis of the research of foreign and domestic specialists on this topic allowed us to identify three main areas of research conducted by foreign and domestic scientists. Firstly, this is the problem of digital transformation in companies and the future of the labor market. Secondly, the problems of the processes of training and retraining, the lack of demand for professions, new in-demand competencies and specialties, the future of professions. Thirdly, it is a study of the modern role of universities in the transfer of knowledge. Despite the significant number of publications on the outlined topic, we state that the dynamism of the processes that occur in the digital economy and the challenges associated with it, as well as interdisciplinary and multidisciplinary aspects of learning and activity require further empirical, theoretical, methodological and practical research, taking into account the links between the latest technologies, employment and education to coordinate needs economics and the labor market in the preparation of graduates of higher education.

Keywords

digital economy, education, training, analysis.


References

1. Andrushhak O.D. Obespechenie jekonomicheskoy bezopasnosti pri upravlenii personalom v municipal'nom obrazovanii // Liderstvo i menedzhment. 2019. № 4. S. 160-165.
2. Viktorova N.V., Karimova D.V., Kamneva A.V., Perminov V.S. Obespechenie jekonomicheskoy bezopasnosti pri vnedrenii sistem jelektronnogo dokumentooborota v usloviyah cifrovoj transformacii biznesa // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2020. № 1. S. 57-70.
3. Drobot E.V., Vartanova M.L. Jekonomicheskaja bezopasnost': konceptual'nye osnovy // Jekonomicheskie otnoshenija. 2019. № 4. S. 2621-2648.
4. Kolichestvennaja ocenka jekonomicheskoy bezopasnosti Rossii. <https://www.imemo.ru/publications/periodical/meimo/archive/2019/2-t-63/around-books/quantitative-assessing-the-russian-economic-security>.
5. Litvinova P.S. Upravlenie jekonomicheskoy bezopasnost'ju municipal'nogo obrazovanija. <https://sibac.info/studconf/science/xliiii/104647>.
6. Matkovskaja N.I. Metody ocenki jekonomicheskoy bezopasnosti. <https://novainfo.ru/article/15985>.
7. Obespechenie jekonomicheskoy bezopasnosti municipal'nogo obrazovanija. <https://raen.info/upload/000/vestnik/2016/4/18-21.pdf>.
8. Podhody k ocenke jekonomicheskoy bezopasnosti. <https://riorpub.com/ru/nauka/article/33672/view>.
9. Sigova M.V., Hlutkov A.D. Osnovy jekonomicheskoy bezopasnosti biznesa. SPb.: Izd-vo ANO VPO «MBI», 2018.
10. Smirnova O.P. Otrasleyve osobennosti obespechenija jekonomicheskoy bezopasnosti // Jekonomika: vchera, segodnja, zavtra. 2016. № 7. S. 144-153.
11. Sushhnost' problemy obespechenija municipal'noj jekonomicheskoy bezopasnosti. <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35020>.


12. Tkachenko D.D. Model' upravlenija jekonomicheskoj bezopasnost'ju municipal'nogo obrazovanija // Audit i finansovyj analiz. 2017. № 3-4. S. 47-52.
13. Jekonomicheskaja bezopasnost' biznesa: chto, gde i s kem? [https://hrliga.com/index.php?module=profession &op =view &id=755](https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=755).
14. Jekonomicheskaja bezopasnost' municipal'nogo obrazovanija. <https://ulpressa.ru/2020/06/04/>.

Смарт-технологии в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов


Марина Юрьевна Бурькина

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
mabur03@yandex.ru
 0000-0001-7470-9598

Татьяна Васильевна Данилова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
dantat.55@mail.ru
 0000-0002-6213-9564


Александр Павлович Тонких

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
a_tonkih@mail.ru
 0000-0002-2140-8334

Поступила в редакцию 19.04.2022

Принята 04.05.2022

Опубликована 20.06.2022

 10.25726/r0478-0801-0284-t

Аннотация

Инноватизация образования позволяет применять новые технологии и приемы обучения, которые позволяют запоминать значительные объемы информации и способствуют формированию специалиста, который в свою очередь будет способен реализовать полученные знания в социальной среде. Общественное значение развития педагогического образования позволяет повысить общий уровень культурного восприятия населения. Новизна исследования определяется тем, что технологии педагогического характера не могут рассматриваться зачастую как часть процесса обучения. Авторы показывают, что значительная часть современных образовательных технологий направлена только на то, чтобы студенты смогли усвоить определенный объем знаний и применять их в процессе своей практической деятельности. Инновационная технология позволяет научить студентов или иных обучающихся до уровня, когда сами студенты могут применять ту же педагогическую технологию для дальнейшего обучения в жизни. Это формирует более глубокий уровень освоения дисциплины и повышает потенциальный уровень мастерства. Практическая значимость исследования заключается в применении технологий обучения для развития всесторонней личности и формирования гражданской позиции, основанной на независимой оценке информации.

Ключевые слова

обучение, мастерство, структура, формирование, развитие, компетентность.

Введение

В современных условиях развития общества, которые характеризуются глобализационными и интеграционными процессами, ростом доступности и открытости информационных ресурсов и средств коммуникации, стремительным развитием технологических инноваций, создается широкая основа для формирования современной обновленной парадигмы образования, что обеспечивает формирование высокопрофессионального, компетентного учителя начальных классов, воспитателя дошкольника новой генерации, способного критически осмысливать традиционные наработки и новейшие достижения науки, генерировать новые идеи, творчески работать в команде, использовать инновационные подходы во время образовательной деятельности в условиях обновленной школы (Schoner, 2007).

В соответствии с требованиями современного развития информационного общества в системе высшего образования возникают новые тренды – общие тенденции, характерные для развития образовательного пространства (Tiejun, 2017). Научный обзор литературы позволяет утверждать, что среди современных трендов образования в условиях глобализационных изменений можно назвать изменение роли преподавателя благодаря диджитализации обучения, индивидуализацию учебного процесса с помощью адаптированного и персонализированного обучения, обучения через виртуальную реальность (VR-virtual reality), открытия новых возможностей для формального оценивания, геймификацию, творчество и инновации, направленность на формирование практических умений и навыков будущих специалистов и тому подобное (Desai, 2009).

Одним из ключевых образовательных трендов современной высшей школы выступает смарт-образование, поскольку наиболее точно отражает современные приоритеты развития образования (Milman, 2000). В английском языке лексической единице «smart» соответствуют много различных вариантов перевода, в основу которых положены такие значения, как умный, технологичный, эффективный (Zhu, 2018). Изначально указанный термин применялся в контексте аэрокосмических технологий, которые отмечались переходом на новые материалы и их использованием инновационных возможностей, а также достижениями в сфере электроники и информационных технологий (Starchikova, 2018). Постепенно он распространялся и на другие отрасли науки. В практике образовательной деятельности подавляющее большинство педагогов отождествляют исследуемое понятие с использованием технологических инноваций и интерактивных методов обучения, способствующих формированию у будущих специалистов профессиональных компетенций на основе системного многомерного видения и изучения дисциплин, с учетом их многоаспектности и непрерывного обновления содержания (Burnard, 2017). Отметим, что довольно меткое объяснение аббревиатуры SMART осуществлено следующим образом: S – самоуправляемый, M – мотивированный, A – адаптированный, R – ресурсообеспеченный, T – технологический. По нашему мнению, благодаря удачному подбору ряда конотативных сем удалось продемонстрировать значение исследуемого понятия по отношению к другим определениям, как целое к частному.

Интенсивное внедрение современных технологий, сервисов и интернет-ресурсов привело к новому этапу развития информационного пространства, которое сегодня обозначается термином «смарт-общество». Особую популяризацию он получил после проведения Сеульского саммита «Большой двадцатки» (2010 г.), во время которого были озвучены стратегические направления развития смарт-технологий или «умных» технологий в ведущих странах мира (Германии, Южной Кореи, Нидерландов и др) (Кравцова, 2017). Смарт-общество характеризуется стремительными преобразованиями во внешней среде, адаптацией к новым условиям, самостоятельностью развития (Jasonides, 2016). В соответствии с этим меняются и задачи высшего образования, которые заключаются в том, чтобы подготовить специалистов, обладающих творческим, креативным потенциалом, способные к жизни в современных условиях информационного общества, умеющих работать по-новому, изменяя природу взаимодействия (Bedi, 2011), (Лапыко, 2020).

Неотъемлемым условием профессионального становления является формирование личностной компетентности обучающихся высшей школы как комплекса навыков восприятия, суждений и поведения личности, которые обеспечивают ее эффективную интеграцию в окружающую действительность и

выступают основой для удовлетворения потребностей в самоопределении и самореализации в профессиональной деятельности» (Бурыкина, 2020).

Личностная компетентность обучающегося бакалавриата проявляется в готовности и способности взаимодействовать с другими людьми в разнообразных ситуациях общения, с учетом своих личностных потребностей и потребностей партнера по общению. Личностные потребности обучающихся являются побудителями построения межличностных отношений в группе, определяют характер поведения и профессиональной деятельности. В формировании личностной компетентности обучающихся учитывается содержательная сторона личностных потребностей, которые определяют мотивы, содержание и характер развития человека в пространстве общения (Бурыкина, 2021).

Учитывая указанные характеристики современного общества, возникает необходимость в развитии новых актуальных направлений образования – появлении «гибкого обучения в интерактивной образовательной среде», что осуществляется с помощью контента со всего мира – «смарт-обучения» (Vitytė, 2016). Цель умного обучения заключается в формировании у будущих педагогов навыков, необходимых для осуществления результативной профессиональной деятельности в условиях цифрового общества и стремительного экономического развития (Robertson, 2012). Смарт-обучение предполагает использование электронного контента, комплексную модернизацию технологий обучения, что обуславливает необходимость реализации дидактического потенциала инновационных технологий обучения, мультимедийного инструментария и приводит к качественным изменениям во взаимодействии субъектов (Cassiday, 2011).

Особенно ценными в русле затронутой проблемы являются теоретические идеи, которые определяют смарт-обучение как новую философию разумного обучения, основанную на объединении учебных заведений и педагогов для совместной образовательной деятельности (Seligmann, 2014). Реализацию современного обучения обеспечивает использование технологических инноваций и Интернета, способствующих поиску новых видов общения, совместной работы и взаимодействия между педагогами и учащимися, студентами (Delatte, 2013).

Благодаря объединению учреждений высшего образования, обеспечению свободного доступа к контенту, совместной деятельности педагогов по организации гибкого, интерактивного обучения было создано инновационное образование (Çil, 2016).

Материалы и методы исследования

Концепции современного образования является формирование интеллектуальной учебной среды, обеспечение непрерывного развития компетентностей участников образовательного процесса средствами технологических инноваций. Концепция смарт-образования предполагает мобильность обучения, гибкость использования дидактического материала, разнообразие мультимедийных средств, самостоятельность поиска и усвоения информации, внедрения технологических инноваций в педагогическую практику, генерирование новых идей, знаний, выработку творческих умений. Так, в концепции современного образования Южной Кореи определено семь основных умений современного специалиста:

- 1) критическое мышление и решение проблем;
- 2) творчество и инновации;
- 3) сотрудничество и лидерство;
- 4) межкультурное взаимопонимание;
- 5) коммуникация;
- 6) грамотность в сфере информационно-коммуникационных технологий;
- 7) карьера и жизненные навыки.

В контексте исследования особенно ценны освещенные в журнале «Forbs» мировые образовательные тренды, соотносящиеся с положениями Концепции современного образования:

- лидирование дистанционных технологий обучения;
- персонализация и унификация обучения с целью повышения его мотивации;
- «геймификация» обучения (использование игровых ситуаций в процессе обучения);

- внедрение интерактивных учебников, обеспечивающих многомерность современной образовательной среды;
- обучение «интерактивное погружение» в виртуальный мир.

Смарт-образование стало «новой философией образования», что предполагает генерирование новых идей и знаний, развитие критического мышления, творческих способностей, цифровой грамотности, межкультурной компетенции, способности сотрудничать и конкурировать в современном цифровом пространстве (He, 2015).

В научно-теоретической мысли сформулированы основные принципы смарт-образования (Sacchetti, 2015). Во-первых, использование в образовательной программе информации, что отвечает важнейшим потребностям современности, с целью решения учебных задач. Современное глобализованное общество характеризуется стремительностью роста объема информационного потока. Именно поэтому имеющиеся учебные материалы требуют систематического обновления для качественной подготовки студентов к решению практических задач в будущей профессиональной деятельности (Stevens, 2010). Во-вторых, организация самостоятельной познавательной, исследовательской, проектной деятельности студентов. Ученые делают акцент на решающем значении именно этого принципа в процессе подготовки специалистов к творческой профессиональной деятельности, самостоятельной и исследовательской работе. В-третьих, процесс обучения должен иметь непрерывный характер и предусматривать обучение в профессиональной среде, с использованием средств профессиональной деятельности. В-четвертых, организация профессионального взаимодействия со специалистами. В процессе обучения студенты должны взаимодействовать с профессионалами с целью получения положительного опыта. В-пятых, предоставление широких возможностей для гибкости индивидуализированного обучения и изучения образовательных программ и курсов (Isabelle, 2017).

На основе учета приведенных выше принципов можно отметить, что смарт-образование составляет новую образовательную парадигму, обеспечивающую формирование компетентностей и компетенций будущих учителей начальных классов для гибкого, творческого взаимодействия в современном обществе и таким образом выступает важным инструментом формирования готовности их к инновационной деятельности.

Результаты и обсуждение

Переход к новой парадигме «умного» обучения предопределяет новые требования к преподавателю, который осознает свою роль в цифровом социуме, постоянно работает над собой, собственным личностным и профессиональным развитием, использует гибкие, нестандартные подходы к обучению, а также способен к адаптации стремительных условий жизни (Данилова, 2022).

Организация инновационного обучения предусматривает создание в процессе учебной деятельности условий для самостоятельного получения молодежью знаний, умений и навыков. Функцией педагога в контексте смарт-образования становится качественная навигация контентом, а не трансляция готовых истин и передача знаний.

В процессе научного поиска выяснено, что новая философия обучения влечет расширение и обновление функций преподавателя. Отвечая требованиям обновленной школы, деятельность преподавателя педагогических дисциплин должна носить консультативный характер. Современный учитель – это учитель-наставник, который осуществляет координацию познавательного процесса учащихся, обеспечивает совершенствование материала, который преподает, постоянно заботится о повышении творческой активности и профессионально-педагогической квалификации (Данилова, 2019).

Идеология смарт-образования предоставляет преподавателям новые возможности по повышению уровня его профессионально-педагогической компетентности. Благодаря широкому доступу к контенту знаний со всего мира, педагоги имеют возможность свободно обмениваться опытом и идеями, больше внимания уделять самообразованию, персонифицировать курс обучения в соответствии с его целью и индивидуальными особенностями слушателей, экономить время. Определяя глобальные стратегии развития смарт-общества, выделяют еще одну особенность деятельности современного

преподавателя, которая представлена в сети Интернет через презентацию собственного опыта: портфолио; веб-страницы; консультирование; видео собственных уроков, веб-конференций; проведение мастер-классов; дистанционного обучения; осуществление веб-проектов, виртуализацию научных исследований.

В условиях smart-обучения для преподавателя педагогических дисциплин открываются новые перспективы профессионально-педагогической деятельности: обеспечение оперативной связи с обучающимися; использование средств информационно-коммуникационного обучения; различных видов мультимедиа; применение технологических инноваций; создание сети обмена информацией между другими учреждениями образования и установления сотрудничества с коллегами, в том числе и зарубежными; увеличение объема самостоятельной и групповой работы; формирование объединенного реального и виртуального пространства.

В процессе исследования выяснено, что расширение и обновление функций преподавателя, в условиях современного образования соответственно ставит перед ним новые задачи по овладению инновационными технологиями обучения.

В русле исследуемой проблемы отметим, что процесс информатизации образования предполагает кардинальную перестройку всей системы обучения, изменение структуры и организации образовательного процесса, формирования других методологических и дидактических основ, обеспечение компетентного подхода, что требует у преподавателя педагогических дисциплин не только системы знаний научных теорий, концепций и педагогических понятий, но и ключевых компетентностей (Данилова, 2021).

Направленность образования на компетентный подход, по нашему мнению, способствует сохранению соответствия образовательных условий к потребностям современного общества, вызванного динамическим экономическим развитием и информационным «взрывом».

Компетентный подход основывается на сути понятия «компетентность», который также часто отождествляют с компетенцией. В частности, толковый словарь трактует эти два понятия с позиции семантической единства: компетенция – «хорошая осведомленность в чем-либо»; компетентность – «свойство от понятия «компетентный», а компетентный – обладающий достаточным уровнем знаний в отдельной сфере, глубоко знакомый с определенным вопросом, толковый, который основывается на знании. На некоторое родство исследуемых понятий указывает также их этимологический анализ, поскольку эти термины имеют латинское происхождение: «competentia» – согласованность, соответствие, а «compete» – соответствовать, быть подходящим, способным.

По сравнению с вышеприведенной интерпретацией понятий «компетенция» и «компетентность», отдельные ученые склоняются все же такты к их дифференциации. В частности, компетенцию определяют как определенное правило, норму образовательной подготовки ученика. Компетентность является результатом сформированности компетенции, которая предполагает высоко развитые личностные качества ученика и опыт деятельности

К педагогической категории компетенцию относят как структуру, характеризуя компетентного преподавателя как специалиста, которому присущи глубокие знания по определенному предмету вузовского курса обучения. Компетенцию будущего педагога необходимо формировать во время профессиональной подготовки в сфере знаний той науки, которая является основным предметом его будущей профессиональной деятельности.

В процессе научного поиска выяснено, что сейчас существенный интерес ученых представляют вопросы формирования профессиональной компетентности специалиста как важного условия функционирования smart-общества. Современными исследованиями доказано, что для ведущих стран мира (США, Англия, Германия, Франция) является характерным является смещение акцента относительно требований современного работника: на первый план встают социальные ценности его личностных качеств.

Американскими социологами разработана модель «компетентного работника», в которой предпринята попытка выделить широкий спектр индивидуально-психологических качеств специалиста, что, по нашему мнению, уместно соотносится с требованиями современного общества:

дисциплинированность, самостоятельность, коммуникативность, стремление к саморазвитию. В контексте исследуемой проблемы особое значение имеет такое качество, как способность личности к саморазвитию, которая предполагает процесс самостоятельного обучения, в котором личность воспринимает правила, трансформирует их на уровне подсознания с учетом развитых способностей и сформированных потребностей (Буренкова, 2020).

Проведенное исследование позволяет утверждать, что важной предпосылкой формирования смарт-образования является реализация компетентностного подхода, что требует у будущих преподавателей не только системы знаний, умений и навыков, но и ключевых компетентностей, среди которых обязательными выделяем учебную компетентность как способность и умение учиться, языковую компетентность как способность общаться на родном и иностранных языках и инновационную компетентность как способность эффективно использовать новые технологические инновации в работе.

В период обучения в высшей школе происходит оценка личностной компетентности, состояния личностных потребностей, адекватность их реализации в социуме. В этот период для личности важно подтверждение возможности осуществления собственного «Я» и решение вопроса о цели профессионального развития, нахождение «другого» в момент встречи друга. Общение с другом позволяет осознать «кто Я» и ощутить независимое существование «Я» (Бурыкина, 2020).

Потребности личности в успешной реализации в жизни побуждают человека к приобретению направленного и избирательного личностного опыта, формированию профессиональных интересов, способностей, установок, ценностей. Для обучающихся высшей школы личностное и профессиональное самоопределение, самореализация остаются центральными новообразованиями, включающими осознание себя и своей социальной роли. Итогом удовлетворения этих потребностей становится личностная и профессиональная компетентность как результат образования и проявляется в знаниях, умениях, в опыте реализации профессиональных действий, поведении. Профессиональное самоопределение как эмоциональная и мотивационная готовность к приобретению профессии включает личностное отношение и способы самореализации человека в определенной деятельности. В этом процессе неотъемлемым является согласование внутриличностных и межличностно-профессиональных потребностей. Благоприятное удовлетворение потребности в самореализации определяется личностными характеристиками обучающегося: познавательным интересом, потребностью получать профессиональные знания и умения, стремиться к успешным достижениям и овладению ценностями. Самоактуализирующаяся и рефлексивная личность способна управлять своими эмоциями, базовыми личностными потребностями, адаптивно строить межличностные отношения (Бурыкина, 2020, 2021).

Исходя из сегодняшних реалий и требований современного общества, ведущей задачей профессионально-педагогической подготовки специалистов иноязычного образования является формирование и развитие его личности, способной к субъект-субъектному взаимодействию в процессе организации иноязычного учебного пространства, создание интеллектуальной творческой атмосферы, использование инновационных технологий обучения. В соответствии с этим значительно усиливается значение инновационной составляющей профессионально-педагогической компетентности будущего преподавателя, что позволяет нам особо отметить роль инновационной компетентности специалиста педагогической отрасли в условиях современного образования.

Подчеркивая важность инновационной компетентности будущего специалиста, отмечают, что ее отсутствие задерживает профессиональное развитие высококвалифицированного специалиста.

В процессе исследования выявлено, что в научных кругах наблюдается многообразие подходов по определению сущности инновационной компетентности специалиста. Так, трактуют инновационную компетентность педагога как систему мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств педагога, которые обуславливают продуктивность внедрения новых технологий обучения в процессе педагогической деятельности. Однако, отсутствие в данном определении компонента формирования инноваций в образовательном процессе значительно упрощает ее значение. Подобной точки зрения придерживаются специалисты, определяя инновационную компетентность преподавателя как совокупность теоретических суждений в области педагогической инноватики и практических умений и навыков их использования. Более основательную смысловую характеристику исследуемому понятию

придают, формулируя определение инновационной компетентности педагога как систему мотивов, знаний, умений, навыков, его личностных качеств, обуславливающих этап моделирования и прогнозирования, а также реализацию четкого внедрения новшества в образовательный процесс.

Наиболее удачной, на наш взгляд, является дефиниция, которая основывается на постепенном усложнении и расширении ее содержания. В основу инновационной компетентности положено наличие инновационного восприятия субъекта. Конкретизируя этот процесс, выделяют такие его виды: распознавание общих инноваций и собственных инновационных продуктов или открытий, способность определять элементы новизны в относительном стабильном и способность находить новые, нетрадиционные подходы к решению задач. Такое поэтапное увеличение потенциала инновационной компетентности обеспечивает широкое понимание исследуемого понятия. Важно, что подчеркивают подчиненность ее составу инновационной направленности педагогической деятельности. Считаем, что инновационная компетентность отражает специфику профессиональной деятельности специалиста (Буренкова, 2020).

Приведенные рассуждения педагогов относительно трактовки инновационной компетентности позволили выяснить специфику ее содержательного характера. Интегрируя результаты исследований упомянутых выше авторов, инновационную компетентность педагога мы рассматриваем как интегральную характеристику, которая обеспечивает восприятие инноваций, способность их детального планирования, освоения и реализации инноваций на практике в профессионально-педагогической деятельности специалистов.

Базируясь на работах ученых по вопросам педагогической инноватики, выяснено, что инновационная компетентность педагога выступает одной из подсистем его общей профессионально-педагогической компетентности. В контексте организации smart-обучения сформированность инновационной компетентности педагога обеспечивает соответствие общим и специфическим требованиям, предъявляемым к деятельности педагога на всех этапах реализации «умного» обучения. Структура инновационной компетентности педагога представлена внешними (цель, средства, объект, субъект, результат) и внутренними (мотивация, содержание, операции) компонентами, которые обеспечивают осуществление педагогической деятельности на основе принципов, стандартов и технологий современного образования. Содержание знаний, умений, навыков, обеспечивающих эффективное использование технологических инноваций, способствует эффективной реализации функций инновационной деятельности (гностической, прогностической, проектировочной, конструктивной, коммуникативной, организаторской) в соответствии с современными тенденциями развития информационного общества.

В процессе анализа научно-педагогических источников по теме исследования выяснено, что к основным признакам инновационной компетентности педагога в условиях современной информационной среды современные ученые относят следующие: стремление личности к получению новых знаний, готовность изменять способы и характер деятельности, стили мышления; субъектность целеполагания; осознание социальной значимости инновационных изменений в стратегии педагогического управления процессом обучения в современном smart-обществе, включение в социальное творчество; овладение способами получения новых знаний с помощью цифровых технологий; генерирование новых идей и знаний; владение эффективными способами формирования знаний, умений, навыков на всех этапах инновационной деятельности, способность креативно, творчески решать нестандартные профессиональные задачи; наличие целостного комплекса компетенций, которые в совокупности образуют инновационную компетентность как системное явление; высокий уровень профессионально-педагогического мастерства, основанного на формировании интеллектуально активной личности, способной к совершенствованию собственного профессионального опыта.

На основе анализа уже существующих в теоретической педагогической мысли идей, взглядов об инновационной деятельности преподавателя, выделяют следующие критерии оценки инновационной компетентности педагога: индивидуальная готовность к проявлению профессионально-педагогического мастерства при решении стандартных и нестандартных задач; мотивационно-ценностное отношение к

технологическим инновациям; уровень приспособления к новым условиям функционирования и развития общества и современных требований к специалистам соответствующей отрасли; наличие системы теоретических знаний и комплекса практических умений; опыт применения знаний в реальных ситуациях педагогического процесса; способность творчески решать проблемные ситуации, владение современными инновационными технологиями обучения; самоосознание и самооценка собственного уровня знаний, умений, навыков, возможностей, необходимых для эффективного осуществления инновационной деятельности; способность к саморефлексии и самокоррекции собственной инновационной деятельности.

Учитывая определенные выше автором критерии оценки инновационной компетентности педагога, можем отметить, что проявление указанной компетентности у будущих преподавателей способствует организации самостоятельного, мотивированного, адаптивного обучения. Инновационная компетентность преподавателя художественных специальностей обуславливает использование обновленных, более эффективных форм, методов, средств обучения педагогическим дисциплинам, соответственно, позволяет достичь качественно новых результатов овладения искусствоведением, полученных в результате реализации технологических инноваций.

В процессе научного поиска выявлено, что в разработанных в теоретической мысли моделях структур инновационной компетентности наблюдается системное сочетание ее социальной, личностной и профессионально-технологической сфер, обуславливающих высокий профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя. В русле исследуемой проблемы отметим, что уровень развития личностной сферы непосредственно влияет на качество операционных составляющих инновационной деятельности, поскольку положительное отношение преподавателя к технологическим инновациям, осознание их значимости обеспечивает эффективное использование нововведений в образовательном процессе вуза, что обуславливает генерирование новых идей и знаний, развитие инновационной среды и современного общества.

Изучение свойств инновационной компетентности как целостной системы отдельных компетентностей, входящих в ее состав и характеризующихся особыми системообразующими и интегративными связями, позволяют утверждать о формировании личности современного преподавателя, способного развивать его творческие возможности во время анализа информации и внедрения инноваций в образовательный процесс.

Интегрируя результаты предыдущих исследований ученых, мы определяем инновационную компетентность специалиста как интегративное свойство личности, которая является результатом комбинации иноязычной подготовки, практического профессионально-педагогического и личностного опыта, что обуславливает высокий уровень владения технологическими инновациями и выступает необходимым требованием современного образования.

На основе анализа научно-педагогических источников считаем целесообразным выделение следующих компонентов инновационной компетентности преподавателей: социальная компетентность, мотивационно-ценностная компетентность, когнитивная компетентность, технологическая компетентность, цифровая компетентность, рефлексивно-регулятивная компетентность.

Социальная компетентность трактуется в педагогических кругах как единство социальных знаний, умений, качеств и социального опыта личности. Наличие социальной составляющей в общей структуре инновационной компетентности преподавателя обеспечивает его способность к интеллектуальному взаимодействию в социальной среде и готовность принять на себя ответственность за результаты представленной профессионально-педагогической деятельности. Придерживаемся мнения, что социальная компетентность зависит от окружения, жизни общества, социальной деятельности личности, она обеспечивает способность к взаимодействию, умение преодолевать препятствия при решении жизненных проблем, навыки налаживания контактов, умение выделять важные социальные и гражданские ценности, дискурсивные навыки, мобильность и гибкость в различных условиях социализации, умение определять собственную роль в обществе и тому подобное). В современном обществе процесс социализации личности преподавателя, его личностное и профессиональное самоопределение тесно связаны с овладением технологическими инновациями,

которые развивают критическое мышление, творческие способности, компьютерную грамотность, межкультурную коммуникативность, способность действовать и сотрудничать в «умном» обществе.

Учитывая значимость технологических инноваций в процессе инновационного обучения, отметим, что формирование инновационной компетентности будущих специалистов связано с процессами социализации и личностного и профессионального самоопределения путем внедрения инновационных технологий обучения искусствоведению в собственный опыт работы. Так, концепция моделирования компетентности основывается на представлении о составе, структуре и функциях социального опыта. Определяют опыт познавательной деятельности, представленный отдельными фактами, информацией относительно конкретных явлений природы, общества, данные о человеке; опыт реализации уже известных способов деятельности; опыт представления эмоционально-ценностных отношений.

Следовательно, сформированность инновационной компетентности будущего преподавателя предусматривает наличие такого социального опыта, который дает возможность по-новому трактовать уже известную информацию, продуктивно взаимодействовать в современном информационно-насыщенном межкультурном обществе, используя технологические инновации для повышения своего профессионального и личностного статуса в обществе.

Выразительная социальная и профессиональная позиция является одним из основных требований, которые выдвигаются к представителям педагогической профессии вообще и преподавателям, в частности в условиях современного образования. Именно благодаря развитости социальной и профессиональной деятельности преподаватель проявляет себя как субъект инновационной деятельности. С одной стороны, поведение педагога зависит от высоких требований, условий и возможностей, которые ставит перед ним «разумное» общество, а с другой стороны, поведением педагога руководят внутренние факторы – потребности, стремления, ценностное отношение, мотивы и цели педагога.

В процессе научного поиска выяснено, что внутренние потребности достижения успеха, субъектное ценностное отношение и стремление к профессиональной самореализации обуславливают наличие мотивационно-ценностной компетентности в осуществлении инновационной деятельности преподавателя.

Как известно, проблема учета мотивов-стимулов считается одной из ведущих в выборе индивидуальной траектории в организации профессиональной деятельности, в частности инновационной. Так, высокий профессионализм преподавателя обуславливается, в первую очередь, особенностями мотивации личности человека труда, его стремлений, ценностных ориентаций и тому подобное. Психолого-педагогической наукой доказано, что мотивационная сфера инновационной деятельности не может сводиться только к выполнению профессиональных обязанностей, этот процесс имеет и личностный характер, требует учета тех мотивов-стимулов, жизненных перспектив преподавателя, которые выполняют роль системообразующего фактора в отношении других мотивов инновационной профессиональной деятельности. В структуре профессиональной мотивации выделяют следующие компоненты: профессиональные призвание, намерения, потребности в профессиональной деятельности, мотивы, ценности, стимулы, цели, ожидания, индивидуальный смысл профессиональной деятельности, установки, готовность, позиции, интересы. На основе этого отмечают полимотивированный характер инновационной деятельности, стимулирование и активизацию которой обеспечивают одновременно несколько динамических, взаимозависимых факторов. К системообразующему фактору, обеспечивающему объединение отдельных структурных элементов мотивационной сферы, относят доминирующий мотив. Мотивационная деятельность при этом имеет направленный характер.

В научно-педагогической литературе выделяют личностный и деятельностный типы направленности деятельности. В личностной направленности деятельности выражается общая структура мотивационно-ценностной сферы, сочетающая отдельные стимулы и побуждения. Профессиональная направленность реализуется в системе профессиональной деятельности человека и характеризуется наличием актуальных мотивов, интеграционными связями между отдельными

мотивами, степенью материализации отдельных стимулов, характером и силой влияния доминирующего мотива. В соответствии с этим определено, что приоритетные ценности, мотивы, потребности, характерные для смарт-общества, влияют на направленность инновационной деятельности будущего преподавателя. Личностные направленности мотивов, потребностей и стимулов раскрывается во время формулировка преподавателем цели внедрения технологических инноваций в процессе организации смарт-обучения.

Следовательно, мотивационно-ценностная сфера является важным компонентом инновационной компетентности преподавателя, которая призвана стимулировать педагога к непрерывному самосовершенствованию, профессиональному и интеллектуальному развитию с целью самореализации и конкурентоспособности в условиях обогащенного ресурсами общества, что требует «умного», адаптивного, гибкого подхода к организации обучения.

Когнитивная компетентность в структуре инновационной компетентности преподавателя определяется наличием совокупности знаний по технологическим инновациям, которые используются в ходе решения проблемных задач средствами педагогики в различных условиях профессионально-педагогического взаимодействия. Знание преподавателя педагогических специальностей о содержании и особенностях инновационной деятельности выступают основой при разработке и обосновании педагогом инновационных технологий обучения искусствоведения в условиях современного образования. Для выбора уже существующих эффективных технологических инноваций, обновления существующих или проектирования собственных технологий обучения педагогике педагог должен иметь глубокие знания инновационных педагогических технологий, механизма их функционирования, инновационных подходов, концепций обучения, обеспечивающих развитие критического мышления, творческих способностей, межкультурную коммуникацию, способность действовать и конкурировать на рынке труда в условиях инновационной среды.

Современное «умное» общество требует от преподавателя, постоянного развития его когнитивных способностей, систематического обновления интеллектуального, творческого потенциала в современном обществе. В русле исследования ценной оказалась теория, согласно которой интеллектуальная способность личности человека является ведущей. Выделяют следующие компоненты интеллекта:

- синтетическая способность (нестандартное решение проблемы, выход за пределы знания);
- аналитическая способность – выявление идей с целью дальнейшего их развития и воплощения в практику);
- практические способности (умение презентовать собственные инновационные идеи и доказывать их эффективность).

Подчеркивают важность сбалансированности этих способностей, иначе преимущество отдельных способностей может вызвать появление «недоброркачественных» идей.

Современное общество ставит к индивиду такие требования, к которым он должен адаптироваться для комфортной жизни и труда. Выяснено, что объем знаний зависит от количества видов деятельности, которыми занимается человек. В соответствии с этим можем утверждать о существовании взаимосвязи и взаимообусловленности требований «разумного» общества и соответствующего объема знаний преподавателя для реализации инновационной деятельности в процессе преподавания искусствоведения. Следовательно, общественная потребность знаний педагогической инноватики, инновационных технологий обучения, творческих, нестандартных методик в процессе обучения иностранным языкам гарантирует реальное развитие этих знаний.

Технологическая компетентность в структуре инновационной компетентности специалиста представлена совокупностью диагностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных и организаторских умений по использованию технологических инноваций в процессе обучения искусствоведению. Диагностические умения предусматривают сбор и анализ информации относительно инновационных технологий обучения педагогическим дисциплинам. Проектировочные умения обеспечивают разработку и проектирование технологических инноваций в процессе обучения

педагогике. Конструктивные умения позволяют осознанно выполнять действия по рациональной реализации технологических инноваций в процессе обучения искусствоведению. Коммуникативные умения включают способность преподавателя творчески, эмоционально излагать материал, вести иноязычный педагогический дискурс, эффективно решать коммуникативные задачи в процессе инновационной педагогической деятельности. Организаторская деятельность выражается в создании условий для оптимального субъект-субъектного взаимодействия участников с использованием интерактивных технологий обучения, средствами Интернет-ресурсов, многообразия мультимедийного инструментария. Технологический компонент в структуре инновационной компетентности преподавателя предопределяет логичность и оптимальность его деятельности в направлении внедрения инновационных технологий в процессе обучения педагогическим дисциплинам.

Как известно, за последние годы новейшие технологии привнесли в современное образование множество информационно-коммуникационных и технических возможностей, что позволяет использовать для образовательных целей дистанционные программы, Цифровые технологии, новейшие информационно-коммуникационные программы и тому подобное. Выделение цифровой компетентности в составе инновационной компетентности преподавателя предопределяется потребностью современного общества в критическом и ответственном использовании и взаимодействии педагога с цифровыми технологиями с целью создания благоприятных условий для изучения педагогических дисциплин и участия в поликультурном обществе. Цифровая компетентность связана с умениями специалиста использовать дидактические возможности цифровых технологий в процессе осуществления образовательной деятельности, обмениваться опытом, информацией в глобальной образовательной среде, создавать и распространять цифровой контент и тому подобное.

Современный конкурентоспособный успешный преподаватель должен демонстрировать устойчивые навыки использования цифровых технологий, которые обеспечивают интерактивность процесса обучения педагогическим дисциплинам, повышают доступность подачи учебного материала, способствуют формированию навыков выполнения комплексных междисциплинарных задач, повышают заинтересованность учащихся в изучении их, способствуют развитию критического мышления.

Следовательно, в контексте развития современного информационного общества цифровая компетентность является одним из новых требований по подготовке и переподготовке учителей начальных классов в сфере современного образования.

Использование в образовательном процессе идеологии разумного обучения требует также серьезного самоосмысления и самоанализа инновационной педагогической деятельности с целью выяснения основных недостатков, барьеров в процессе такой деятельности, их устранения и корректировки дальнейших способов организации обучения. В соответствии с этим считаем целесообразным выделение рефлексивно-регулятивной компетентности как составляющей инновационной компетентности преподавателя, который выражается во время осуществления в самоконтроле, самоанализе и самооценке результатов внедрения технологических инноваций, выявлении причин достижений и неудач и своевременной корректировке способов инновационной деятельности. Обретение инновационного опыта является достаточно сложным процессом, поскольку требует осуществления рефлексивной деятельности приобретенного опыта. Подчеркивая особое значение рефлексивного компонента в процессе реализации инновационных технологий обучения, определяют его в качестве «регулятора личностных достижений». Рефлексия собственной инновационной деятельности позволяет наметить пути собственного развития и коррекции самообразования, помогает поиск личностной значимости в профессионально-педагогической деятельности, а также стимулирует к самопознанию, способствует совершенствованию профессионально-педагогического мастерства и формированию индивидуального стиля инновационной деятельности в условиях современного образования. Принимая во внимание выводы исследования по осуществлению инновационной деятельности, отметим, что рефлексивно-регулятивный компонент инновационной деятельности преподавателя реализуется в процессе осознания педагогом собственного профессионального опыта и опыта коллег. Только осознанный опыт имеет важное значение, поскольку в процессе аналитической деятельности осуществляется рефлексия, во время которой происходит

трансформация «сырого» опыта в личностные знания. В процессе рефлексии и самоанализа преподаватель получает новые знания, которые помогают ему управлять стратегией собственного саморазвития, осуществлять творческий поиск, достигая нового уровня своего профессионально-педагогического самосовершенствования. Так происходит формирование инновационной компетентности преподавателя в переменных условиях современного «умного» общества.

Интересными в русле исследуемой проблемы являются взгляды о том, что следует подчеркнуть особое значение опыта для развития личностной свободы педагога. Только при условии самостоятельного и осознанного выбора субъект несет полную ответственность за результаты этой деятельности. Приведенные положения позволяют утверждать, что на рефлексии предыдущего инновационного опыта базируется новый субъектный инновационный опыт, который имеет индивидуальный, творческий характер, авторский педагогический стиль и свидетельствует о высоком уровне развития инновационной компетентности преподавателя. Следовательно, инновационная компетентность специалиста рассматривается как основное требование современного образования и важная составляющая готовности студентов педагогических специальностей к использованию технологических инноваций в условиях современного образования.

Заключение

Таким образом, среди главных трендов образования в контексте глобальных изменений можем назвать следующие: изменение роли преподавателя благодаря диджитализации обучения, индивидуализация учебного процесса с помощью адаптированного и персонализированного обучения, обучение через виртуальную реальность (VR – virtual reality), открытие новых возможностей для формального оценивания, геймификация, творчество и инновации, направленность на формирование практических умений и навыков будущих специалистов и тому подобное. Одним из ключевых образовательных трендов современной высшей школы выступает смарт-образование, которое характеризуется мобильностью, гибкостью, предусматривает генерирование новых идей и знаний, развитие критического мышления, творческих способностей, цифровой грамотности и тому подобное.

Список литературы

1. Буренкова Н.В., Данилова Т.В., Тонких А.П. Инновационный подход к формированию модели современного учителя Российской школы // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 4 (40). С. 29-36.
2. Бурыкина М.Ю. Особенности рефлексивности студентов бакалавриата педагогического профиля // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание». 2020. № 4. С. 47-54.
3. Бурыкина М.Ю. Формирование личностной компетентности обучающихся бакалавриата педагогического направления // Психолого-педагогическое сопровождение подготовки специалистов социальной сферы: коллективная монография / С.В. Комарова, М.Ю. Бурыкина, Р.К. Карнеев, О.А. Карнеева, Л.Г. Курачева, Т.П. Лапыко, Е.В. Чухачева / под общ. ред. С.В. Комаровой. Брянск: РИСО БГУ, 2021. С. 42-63.
4. Данилова Т.В. Малькина О.В., Курачева Л.Г. / Развитие ресурсного личностного статуса «Я-ПРОФЕССИОНАЛ» у будущих педагогов: проблемы и пути их решения. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2022. № 1(64). С. 95-104
5. Данилова Т.В., Малькина О.В. / Анализ уровней развития диалогового пространства // Успехи гуманитарных наук. 2019. № 6. С. 197-202.
6. Данилова Т.В., Тонких А.П. Использование инновационных технологий в ходе математической подготовки будущего учителя начальных классов в ВУЗе // Успехи гуманитарных наук. 2019. № 6. С. 101-110.
7. Данилова Т.В., Лапыко Т.П., Тонких А.П. Применение разных форм интерактивного обучения в вузе в развитии коммуникативных умений студентов // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2(42). С. 104-114.

8. Кравцова Н. Є. Модернізація сучасної музично-педагогічної освіти: перспективи і потреби / Н.Є.Кравцова // Сучасний контент професійного розвитку менеджерів освіти в умовах глобальних викликів та реформ: монографія, частина II. Миколаїв: Видавець Ємельянова Т. В. 2017, С. 111-128.
9. Лапыко Т.П., Тонких А.П., Данилова Т.В. Управленческие аспекты образовательной деятельности преподавателя вуза // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3(39). С. 57-65. – EDN DSMYDS.
10. Тонких А.П., Прядехо А.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки будущего учителя начальных классов // Современное педагогическое образование. 2019. № 3. С. 221-224.
11. Bedi, K., Hrustek, N. Z., & Ćorić, A. (2011). Teaching vs. 3D gaming in secondary school. In MIPRO 2011 - 34th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics - Proceedings (pp. 1325–1330).
12. Burnard, P. (2017). Classroom creativities, pedagogic partnership and the improvisatory space of creative teaching and learning. *Education in the Asia-Pacific Region*, 38, 211–222. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_13
13. Cassidy, L. (2011). Research renaissance: Despite challenges, scientist-educators flourish where arts and sciences mingle. *Chemical and Engineering News*, 89(4), 48–50. <https://doi.org/10.1021/cen-v089n004.p048>
14. Çil, E., Maccario, N., & Yanmaz, D. (2016). Design, implementation and evaluation of innovative science teaching strategies for non-formal learning in a natural history museum. *Research in Science and Technological Education*, 34(3), 325–341. <https://doi.org/10.1080/02635143.2016.1222360>
15. Delatte, N., Bosela, P., & Bagaka's, J. (2013). Implementation and assessment of failure case studies in the engineering curriculum. In *Forensic Engineering: Informing the Future with Lessons from the Past - Proceedings of the 5th International Conference on Forensic Engineering* (pp. 278–285). <https://doi.org/10.1680/feng.58224.278>
16. Desai, D., Hamlin, J., & Mattson, R. (2009). History as art, art as history: Contemporary art and social studies education. *History as Art, Art as History: Contemporary Art and Social Studies Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203870303>
17. He, S., Loo, F. C., & Loo, F. Y. (2015). M-learning in the transmission and sustainability of cantonese opera in Ksk art crew. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2015, 344–347.
18. Isabelle, C. (2017). Art in the service of learning French as a second foreign language learning French through some of the great artists of art history [L'Art au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère Apprendre le français au travers de grands artistes de l'histoire de l'art]. *Synergies France*, (11), 191–201.
19. Jasonides, K., Karvouniaris, J., & Zavacopoulou, A. (2016). The humanities program: An innovative classic. *Flex Classroom Model*. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0267-8.ch023>
20. Milman, N. B., & Heinecke, W. E. (2000). Innovative integration of technology in an undergraduate history course. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 546–565. <https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505923>
21. Robertson, C. (2012). Utilising PEARL to teach indigenous art history: A Canadian example. *Australian Journal of Indigenous Education*, 41(1), 60–66. <https://doi.org/10.1017/jie.2012.9>
22. Sacchetti, L., & Belardo, M. B. (2015). History of healthcare in Argentina and Latin America: An innovative experience in the medical course [História da saúde argentina e latino-americana: Uma experiência inovadora na carreira de Medicina]. *Interface: Communication, Health, Education*, 19(55), 1243–1252. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1233>
23. Schoner, V., Gorbet, R., Taylor, B., & Spencer, G. (2007). Using cross-disciplinary collaboration to encourage transformative learning. In *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE* (p. T2H6-T2H11). <https://doi.org/10.1109/FIE.2007.4418069>
24. Seligmann, T. (2014). Learning museum: A meeting place for pre-service teachers and museums. *Journal of Museum Education*, 39(1), 42–53. <https://doi.org/10.1080/10598650.2014.11510794>

25. Starchikova, I. Y., Shakurova, E. S., & Moshchenok, G. B. (2018). Design activities as innovative component in liberal arts section of educational process in technical university. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 34(4), 52–57.
26. Stevens, K. E., Kruck, S. E., Hawkins, J., & Baker, S. C. (2010). Second life as a tool for engaging students across the curriculum. *Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives*. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-781-7.ch024>
27. Tiejun, Z. (2017). Creative merging and practical application of “history of modern design” course online teaching platform construction and flipped classroom teaching mode. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(2), 118–136. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i02.6318>
28. Vitytė, B. (2016). Possibilities of the application of digital games in the implementation of the curriculum of arts subject [Skaitmeninių žaidimų taikymo galimybės įgyvendinant dailės mokojo dalyko Curriculum]. *Pedagogika*, 123(3), 120–138. <https://doi.org/10.15823/p.2016.37>
29. Zhu, T., & Berry, M. (2018). The construction and practice of e-teaching and learning innovative mode for the design history course. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering, LNICST*, 243, 320–329. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93719-9_44


Smart technologies in the formation of professional competence of future specialists

Marina Yu. Burykina

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

mabur03@yandex.ru

 0000-0001-7470-9598


Tatiana V. Danilova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

dantat.55@mail.ru

 0000-0002-6213-9564


Alexander P. Tonkikh

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia


a_tonkih@mail.ru

 0000-0002-2140-8334

Received 19.04.2022

Accepted 04.05.2022

Published 20.06.2022

 10.25726/r0478-0801-0284-t

Abstract

The innovatization of education makes it possible to apply new technologies and teaching techniques that allow you to memorize significant amounts of information and contribute to the formation of a specialist who, in turn, will be able to implement the acquired knowledge in a social environment. The social significance of the development of pedagogical education allows to increase the general level of cultural perception of the population. The novelty of the research is determined by the fact that pedagogical technologies cannot often be considered as part of the learning process. The authors show that a significant part of modern educational technologies is aimed only at ensuring that students can assimilate a certain amount of knowledge and apply it in the course of their practical activities. Innovative technology allows you to teach students or other students to a level where students themselves can apply the same pedagogical technology for further education in life. This forms a deeper level of discipline development and increases the potential level of mastery. The practical significance of the research lies in the application of learning technologies for the development of a comprehensive personality and the formation of a civic position based on an independent assessment of information.

Keywords

training, skill, structure, formation, development, competence.

References

1. Burenkova N.V., Danilova T.V., Tonkih A.P. Innovacionnyj podhod k formirovaniju modeli sovremennogo uchitelja Rossijskoj shkoly // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2020. № 4 (40). S. 29-36.
2. Burykina M.Ju. Osobennosti refleksivnosti studentov bakalavriata pedagogicheskogo profilja // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija «Poznanie. 2020. № 4. S. 47-54.
3. Burykina M.Ju. Formirovanie lichnostnoj kompetentnosti obuchajushhijhsja bakalavrita pedagogicheskogo napravlenija // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie podgotovki specialistov social'noj sfery: kollektivnaja monografija / S.V. Komarova, M.Ju. Burykina, R.K. Karneev, O.A. Karneeva, L.G. Kuracheva, T.P. Lapyko, E.V. Chuhacheva / pod obshh red. S.V. Komarovoj. Brjansk: RISO BGU, 2021. S. 42-63.
4. Danilova T.V. Mal'kina O.V., Kuracheva L.G. / Razvitie resursnogo lichnostnogo statusa «Ja-PROFESSIONAL» u budushhijh pedagogov: problemy i puti ih reshenija. // Novoe v psihologo-pedagogicheskijh issledovanijah. 2022. № 1(64). S. 95-104
5. Danilova T.V., Mal'kina O.V. / Analiz urovnej razvitija dialogovogo prostranstva // Uspehi gumanitarnykh nauk. 2019. № 6. S. 197-202.
6. Danilova T.V., Tonkih A.P. Ispol'zovanie innovacionnykh tehnologij v hode matematicheskoj podgotovki budushhego uchitelja nachal'nykh klassov v VUZe // Uspehi gumanitarnykh nauk. 2019. № 6. S. 101-110.
7. Danilova T.V., Lapyko T.P., Tonkih A.P. Primenenie raznykh form interaktivnogo obuchenija v vuze v razvitii kommunikativnykh umenij studentov // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2021. № 2(42). S. 104-114.
8. Kravcova N. Є. Modernizacija suchasnoj muzichno-pedagogichnoj osviti: perspektivi i potrebi / N.Є.Kravcova // Suchasnij kontent profesijnogo rozvitku menedzheriv osviti v umovah global'nykh viklikiv ta reform: monografija, chastina II. Mikolaiv: Vidavec' Emel'janova T. V. 2017, S. 111-128.
9. Lapyko T.P., Tonkih A.P., Danilova T.V. Upravlencheskie aspekty obrazovatel'noj dejatel'nosti prepodavatelja vuza // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2020. № 3(39). S. 57-65. – EDN DSMYDS.
10. Tonkih A.P., Prjadeho A.A. Ispol'zovanie informacionnykh i kommunikacionnykh tehnologij v processe podgotovki budushhego uchitelja nachal'nykh klassov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. № 3. S. 221-224.

11. Bedi, K., Hrustek, N. Z., & Ćorić, A. (2011). Teaching vs. 3D gaming in secondary school. In *MIPRO 2011 - 34th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics - Proceedings* (pp. 1325–1330).
12. Burnard, P. (2017). Classroom creativities, pedagogic partnership and the improvisatory space of creative teaching and learning. *Education in the Asia-Pacific Region*, 38, 211–222. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_13
13. Cassidy, L. (2011). Research renaissance: Despite challenges, scientist-educators flourish where arts and sciences mingle. *Chemical and Engineering News*, 89(4), 48–50. <https://doi.org/10.1021/cen-v089n004.p048>
14. Çil, E., Maccario, N., & Yanmaz, D. (2016). Design, implementation and evaluation of innovative science teaching strategies for non-formal learning in a natural history museum. *Research in Science and Technological Education*, 34(3), 325–341. <https://doi.org/10.1080/02635143.2016.1222360>
15. Delatte, N., Bosela, P., & Bagaka's, J. (2013). Implementation and assessment of failure case studies in the engineering curriculum. In *Forensic Engineering: Informing the Future with Lessons from the Past - Proceedings of the 5th International Conference on Forensic Engineering* (pp. 278–285). <https://doi.org/10.1680/feng.58224.278>
16. Desai, D., Hamlin, J., & Mattson, R. (2009). History as art, art as history: Contemporary art and social studies education. *History as Art, Art as History: Contemporary Art and Social Studies Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203870303>
17. He, S., Loo, F. C., & Loo, F. Y. (2015). M-learning in the transmission and sustainability of cantonese opera in Ksk art crew. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2015, 344–347.
18. Isabelle, C. (2017). Art in the service of learning French as a second foreign language learning French through some of the great artists of art history [L'Art au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère Apprendre le français au travers de grands artistes de l'histoire de l'art]. *Synergies France*, (11), 191–201.
19. Jasonides, K., Karvouniaris, J., & Zavacopoulou, A. (2016). The humanities program: An innovative classic. *Flex Classroom Model*. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0267-8.ch023>
20. Milman, N. B., & Heinecke, W. E. (2000). Innovative integration of technology in an undergraduate history course. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 546–565. <https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505923>
21. Robertson, C. (2012). Utilising PEARL to teach indigenous art history: A Canadian example. *Australian Journal of Indigenous Education*, 41(1), 60–66. <https://doi.org/10.1017/jie.2012.9>
22. Sacchetti, L., & Belardo, M. B. (2015). History of healthcare in Argentina and Latin America: An innovative experience in the medical course [História da saúde argentina e latino-americana: Uma experiência inovadora na carreira de Medicina]. *Interface: Communication, Health, Education*, 19(55), 1243–1252. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1233>
23. Schoner, V., Gorbet, R., Taylor, B., & Spencer, G. (2007). Using cross-disciplinary collaboration to encourage transformative learning. In *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE* (p. T2H6-T2H11). <https://doi.org/10.1109/FIE.2007.4418069>
24. Seligmann, T. (2014). Learning museum: A meeting place for pre-service teachers and museums. *Journal of Museum Education*, 39(1), 42–53. <https://doi.org/10.1080/10598650.2014.11510794>
25. Starchikova, I. Y., Shakurova, E. S., & Moshchenok, G. B. (2018). Design activities as innovative component in liberal arts section of educational process in technical university. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 34(4), 52–57.
26. Stevens, K. E., Kruck, S. E., Hawkins, J., & Baker, S. C. (2010). Second life as a tool for engaging students across the curriculum. *Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives*. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-781-7.ch024>
27. Tiejun, Z. (2017). Creative merging and practical application of “history of modern design” course online teaching platform construction and flipped classroom teaching mode. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(2), 118–136. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i02.6318>

28. Vitytė, B. (2016). Possibilities of the application of digital games in the implementation of the curriculum of arts subject [Skaitmeninių žaidimų taikymo galimybės įgyvendinant dailės mokojo dalyko Curriculum]. *Pedagogika*, 123(3), 120–138. <https://doi.org/10.15823/p.2016.37>
29. Zhu, T., & Berry, M. (2018). The construction and practice of e-teaching and learning innovative mode for the design history course. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering, LNICST*, 243, 320–329. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93719-9_44

Экономико-социальное значение образования в сфере финансов


Юрий Васильевич Забайкин

Кандидат экономических наук, доцент

Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе

Москва, Россия

79264154444@yandex.com

 0000-0000-0000-0000


Екатерина Валерьевна Красавина

Доктор социологических наук, доцент

Российская таможенная академия

Москва, Россия

Krasavina_2905@mail.ru

 0000-0000-0000-0000


Владимир Антонович Сологуб

Доктор социологических наук, профессор

Южно-Российский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства

Ростов-на-Дону, Россия

svvol65@mail.ru

 0000-0000-0000-0000


Ирина Анатольевна Хашева

Кандидат экономических наук, доцент

Южно-Российский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства

Ростов-на-Дону, Россия


ihasheva@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 26.03.2022

Принята 21.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/t1096-1777-8022-r

Аннотация

Экономическое образование как сфера чрезвычайно важной социально-экономической деятельности является стратегическим ресурсом развития национальной экономики, обеспечение роста ее конкурентоспособности в условиях быстротекущих трансформационных изменений глобального характера. Сегодня рынок труда переполнен выпускниками экономических специальностей, но существует спрос на специалистов, отвечающих глобализационным и интеграционным вызовам, требованиям рыночной экономики. Перед учреждениями высшего образования (вузами) возникает проблема по подготовке специалистов-экономистов новой генерации, способных эффективно работать в современных условиях, находить и смело принимать оптимальные решения, активно их внедрять в жизнь, иметь высокий интеллектуальный и творческий потенциал, профессиональную мобильность и профессионализм, конкурировать на мировом рынке труда, создавать и вести собственный бизнес, руководить предприятием, то есть обладать творческим мышлением на фоне высокой индивидуальной компетентности. Поэтому студенты, которые строят и исследуют модели, могут достичь высокого уровня творчества. Итак, внедрение в учебный процесс элементов математического моделирования является

одним из эффективных средств усовершенствования профессиональной подготовки будущих экономистов в процессе обучения математическим дисциплинам.

Ключевые слова

педагогика, экономика, образование, обучение, математика.

Введение

Широкий спектр вопросов обучения математике студентов вузов, в частности вопросы, связанные с использованием математического моделирования исследованы различными учеными еще с 1950 года.

В условиях профессионального образования классические курсы математики должны быть не только профессионально сориентированными, но и формировать фундаментальную основу для профессиональных и специальных знаний. При этом логика математической науки, целостность курса математики должна быть сохранена и передана студентам.

Методика преподавания математических дисциплин должна постепенно, в зависимости от уровня подготовки студентов, вводить их в сферу применения математики в экономическом анализе (Belskaya, 2007).

Однако студенты-первокурсники экономических специальностей вуза методы математического моделирования изучают опосредованно и эпизодически.

Анализ научной и методической литературы, состояния практической подготовки студентов свидетельствует, что проблема формирования готовности будущих экономистов к применению методов математического моделирования еще недостаточно исследована в теоретическом и практическом аспектах.

Высшая математика занимает особое место в социально-экономических исследованиях. Современный специалист в области экономики должен быть способен к решению производственных и управленческих задач, уметь анализировать и прогнозировать экономические процессы и тому подобное (Kotkov, 2015).

Одним из направлений повышения качества подготовки специалистов экономического профиля является обеспечение профессионально-направленного преподавания высшей математики.

Высшая математика изучается студентами экономических специальностей в течение первого года обучения и имеет целью обеспечить их фундаментальными знаниями, стать базовой дисциплиной для последующего усвоения смежных и специальных дисциплин: макроэкономики, микроэкономики, экономического анализа, финансов предприятия, информатики и компьютерной техники и др.

Материалы и методы исследования

Особенно насыщенными математическим аппаратом являются учебные дисциплины «Эконометрика», «Статистика», «Исследование операций», «Прикладные задачи моделирования экономических процессов» и др. Поэтому направлять будущего экономиста на успешное применение математических методов начинать нужно именно с высшей математики (Gail, 2019).

Основной концепцией преподавания высшей математики для студентов-экономистов в пределах выделенного учебного времени должно быть логично структурированное и комплексное изучение основных понятий, идей, методов классических разделов математики и реализация их связей с актуальными задачами рыночной экономики, профессиональными дисциплинами.

При этом стоит стремиться, чтобы связи математических понятий, методов с экономическими задачами были обоснованными, а не искусственно надуманными (Бельский, 2020). Понятно, что некоторые математические понятия и методы не используются широко в экономических исследованиях и преподаются студентам лишь из-за необходимости сохранения логической последовательности программы дисциплины (граница последовательности и функции, непрерывность функции и др.).

Однако ряд математических понятий и методов достаточно распространены при анализе экономических явлений (матрицы, системы линейных алгебраических уравнений, функции одной и

многих переменных, производная, интеграл, дифференциальные уравнения и др.), и поэтому в процессе их преподавания целесообразно знакомить студентов с основными аспектами таких применений.

Реализацию описанной концепции следует начинать с разработки рабочей учебной программы дисциплины, в которой необходимо предусмотреть самые распространенные математические модели, а также решения прикладных задач с применением математики в экономических процессах. Каждое новое понятие целесообразно вводить только после рассмотрения разнообразных задач, которые и приводят к необходимости введения именно этого понятия (Сафонов, 2016).

Очевидно, что в пределах одной статьи невозможно продемонстрировать реализацию этой концепции полностью. Сосредоточим внимание на отдельных ее положениях.

Результаты и обсуждение

Наиболее распространенными в экономике являются матричные модели, которые успешно применяются при анализе и планировании производства, поскольку они просто и наглядно отражают свойства различных объектов.

В процессе изучения раздела «Линейная алгебра» необходимо обратить внимание студентов на то, что с помощью действия сложения матриц последовательные звенья производства соединяются в единый взаимосвязанный цепочку, а для одновременного отражения технологической и организационной структуры используют свойства действия умножения матриц (Сафонов, 2011).

На основе теоретических положений раздела «Аналитическая геометрия» с помощью уравнения прямой на плоскости построена математическая модель равновесия доходов и убытков предприятия.

С помощью линий первого и второго порядков анализируются вопросы убыточности и прибыльности производства, рентабельность транспортных перевозок, соотношение между затратами труда и производственных ресурсов.

Раздел «Дифференциальное исчисление» широко используется в экономическом анализе.

Задачи на вычисление предельных издержек производства, предельной прибыли, предельной полезности решаются путем дифференцирования соответствующих экономических функций.

Класс задач на нахождение оптимальных значений экономических показателей (например, самая высокая производительность, максимальная прибыль, минимальные затраты и др.) также требуют использования аппарата дифференциального счисления (Bat, 2020).

На основе этого раздела в экономике введено понятие эластичности функции, которое используют для анализа спроса и потребления, прогнозов ценовой политики.

С помощью использования теоретических положений раздела "интегральное исчисление" можно определить прирост капитала по известным инвестициям, степень неравномерности распределения доходов населения, вычислить средние значения экономических функций и тому подобное.

Большинство современных математиков-методистов считает, что решения прикладной задачи с элементами математического моделирования включает три основных этапа:

- 1) математическая формулировка задачи и построение математической модели (этап формализации);
- 2) исследование математической модели;
- 3) интерпретация полученных математических результатов, их анализ и коррекция.

На этапе формализации необходимо перейти от реальной экономической ситуации к ее формальной модели. Для этого сначала нужно определить и четко очертить объект исследования.

На этом этапе выделяются следующие моменты: объект исследования разбивается на элементы, характеризующие наиболее существенные свойства этого объекта и соответствуют поставленной цели и конкретным условиям; каждому элементу ставится присваивается определенная количественная величина (экономические утверждения выражаются с помощью математических символов); создается абстрактная система взаимосвязанных элементов; анализируется полнота данных системы; выделяются основные связи между отдельными элементами системы (Dakhova, 2018). При этом используется математический аппарат, проверяется непротиворечивость построенной математической модели. На начальном этапе обучения студентов методам математического

моделирования не нужно ставить целью реализацию всех шагов этапа формализации, поскольку это связано со значительными затратами времени, а также с психологической неготовностью студентов-первокурсников к полноценному научному исследованию (Муромцева, 2014).

Итак, прежде всего нужно научить студентов относиться к текстовой форме математической задачи, как к результату моделирования реальной экономической ситуации, где отброшены второстепенные и оставлены главные свойства объекта, которые подлежат анализу.

С этой целью студенты изучают условие математической задачи и пытаются самостоятельно восстановить несущественные с математической точки зрения свойства объекта, которые могут возникнуть в реальной экономической ситуации.

На втором этапе студенты пытаются использовать математический аппарат в решении поставленной математической задачи, ищут и разрабатывают свой метод решения. После его реализации важно провести математическое исследование результатов решения задачи, поскольку главная цель моделирования реальных процессов заключается в необходимости предусмотреть новые свойства или результаты (Ценностные, 2018).

На третьем этапе происходит интерпретация результатов и проверка особенностей решения задачи. Этот этап требует возвращения к поставленной экономической проблеме.

Нужно проверить соответствие полученных результатов исходной экономической ситуации, перейти от полученных общих утверждений к частичным, оценить значение полученного результата.

Заключение

В традиционном курсе высшей математики основное внимание уделяется этапу проведения математического исследования и недостаточно внимания другим методам и приемам составления математической модели, анализа и интерпретации. Однако именно эти вопросы представляют основные трудности для студентов. Поэтому в процессе решения прикладных задач основное внимание студентов учитываем на построении математической модели.

Пусть имеется проблема аграрного производства по определению оптимального размера обрабатываемой площади земли хозяйства таким образом, чтобы себестоимость единицы собранной продукции была наименьшей. Студентам на первый взгляд кажется, что математический аппарат, зокрема дифференциальное исчисление, не имеет никакого отношения к решению этой проблемы. Предлагаем им проанализировать проблему.

Себестоимость единицы продукции - это отношение общих затрат к количеству произведенной продукции. Оптимальный размер обрабатываемой площади земли – это размер, при котором себестоимость единицы продукции наименьшая. Известно, что общие затраты состоят из постоянных и переменных. Для формулирования умений и навыков исследования экономических процессов целесообразно рассматривать различные способы решения прикладных задач. Решая одну и ту же задачу разными способами, студенты учатся анализировать, моделировать и использовать различные математические методы для решения построенной модели.

Математическое моделирование можно использовать при изучении всех разделов высшей математики. Пособия (Строкова, 2009; Подлесный, 2014) для студентов экономических специальностей содержат много интересных прикладных задач.

Непрерывность математического образования требует как от студентов, так и от преподавателей четкого осознания того, что математическое образование не заканчивается с завершением соответствующего курса дисциплины, а продолжается в течение всего периода обучения.


Список литературы

1. Бельский В.Ю. Основные тренды в развитии экономического образования в современной России // Социально-гуманитарные знания. 2020. №6. С. 84-91.
2. Лепехин В.А., Бельский В.Ю., Беляков С.А. и др. Солидарное акционирование как способ преодоления издержек нечестной приватизации и фактор интеграции стран-ленов ЕврАзЭС. М., Наука, 2011. 54 с.


3. Муромцева А.К. Высшее образование в условиях становления экономики знаний: императивные изменения // Вестник КузГТУ. 2014. № 5 (105). С. 162-169.
4. Подлесный С.А., Масальский Г.Б. Пути повышения качества подготовки инженеров в контексте мировых и отечественных тенденций // Техника и технологии. Журнал СФУ. 2014. № 2. С. 235-247.
5. Сафонов К.Б. Гуманизация управленческих отношений: зарубежный и отечественный опыт // Общество: социология, психология, педагогика, 2016, № 1. С. 33.
6. Строкова Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки // Образование и наука. 2009. № 4. С. 36-47.
7. Ценностные ориентиры современного бизнеса / Под ред. С.В. Пирогова. М: Летний сад, МИРБИС, 2018. 284 с.
8. Bat N.M., Kadakoeva G.V, Tuguz N.S. Modernization of higher pharmaceutical education by updating the competence-based approach // Bulletin of the Maykop State Technological University. 2020. Issue. 2 (45). P. 50-58.
9. Belskaya G.S. Improving teaching economic disciplines // Bulletin of the Tomsk State University. 2007. No. 1. P. 92-98.
10. Dakhova Z.I., Adonina A.A., Nosov S.M. Case-study method in teaching financial disciplines // Implementation of professional pedagogical technologies in the preparation of specialists in Economics: materials of the International scientific and methodological conference dedicated to the 40th anniversary of the university. Belgorod: BUKP, 2018. P. 274-284.
11. Gail M. Hoyt, Kim Marie McGoldrick 50 years of economic instruction // Journal of Economic Education. 2019. Vol. 50, Iss. 2. P. 168-195.
12. Kotkov A.M., Kritskaya G.A. Improving teaching economic disciplines // World of Science and Education. 2015. No. 2. P. 5-10.

Economic and social significance of education in finance


Yuri V. Zabaykin

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Sergo Ordzhonikidze Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
79264154444@yandex.com
 0000-0000-0000-0000


Ekaterina V. Krasavina

Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor
Russian Customs Academy
Moscow, Russia
Krasavina_2905@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Vladimir A. Sologub

Doctor of Sociological Sciences, Professor
South Russian Institute of Management -Branch of the Russian Academy of National Economy
Rostov-on-Don, Russia
svvol65@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Irina A. Khasheva

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
South Russian Institute of Management -Branch of the Russian Academy of National Economy
Rostov-on-Don, Russia
ihasheva@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 26.03.2022

Accepted 21.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/t1096-1777-8022-r

Abstract

Economic education as a sphere of extremely important socio-economic activity is a strategic resource for the development of the national economy, ensuring the growth of its competitiveness in the context of rapid transformational changes of a global nature. Today, the labor market is crowded with graduates of economic specialties, but there is a demand for specialists who meet the globalization and integration challenges, the requirements of a market economy. Higher education institutions (universities) face the problem of training specialists-economists of a new generation who are able to work effectively in modern conditions, find and boldly make optimal decisions, actively implement them, have high intellectual and creative potential, professional mobility and professionalism, compete in the global labor market, create and run their own business, to lead an enterprise, that is, to have creative thinking against the background of high individual competence. Therefore, students who build and research models can achieve a high level of creativity. So, the introduction of elements of mathematical modeling into the educational process is one of the effective means of improving the professional training of future economists in the process of teaching mathematical disciplines.

Keywords

pedagogy, economics, education, training, mathematics.

References

1. Bel'skij V.Ju. Osnovnye trendy v razvitii jekonomicheskogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2020. №6. S. 84-91.
2. Lepihin V.A., Bel'skij V.Ju, Beljakov S.A. i dr. Solidarnoe akcionirovanie kak sposob preodoleniya izderzhek nechestnoj privatizacii i faktor integracii stran-lenov EvrAzJeS. M., Nauka, 2011. 54 s.
3. Muromceva A.K. Vysshee obrazovanie v usloviyah stanovleniya jekonomiki znaniy: imperativnye izmeneniya // Vestnik KuzGTU. 2014. № 5 (105). S. 162-169.
4. Podlesnyj S.A., Masal'skij G.B. Puti povysheniya kachestva podgotovki inzhenerov v kontekste mirovyh i otechestvennyh tendencij // Tehnika i tehnologii. Zhurnal SFU. 2014. № 2. S. 235-247.
5. Safonov K.B. Gumanizacija upravlencheskih otnoshenij: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika, 2016, № 1. S. 33.
6. Strokova T.A. Kachestvo obrazovaniya: sushhnost' i kriterii monitoringovoj ocenki // Obrazovanie i nauka. 2009. № 4. S. 36-47.
7. Cennostnye orientiry sovremennogo biznesa / Pod red. S.V. Pirogova. M: Letnij sad, MIRBIS, 2018. 284 s.
8. Bat N.M., Kadakoeva G.V, Tuguz N.S. Modernization of higher pharmaceutical education by updating the competence-based approach // Bulletin of the Maykop State Technological University. 2020. Issue. 2 (45). P. 50-58.
9. Belskaya G.S. Improving teaching economic disciplines // Bulletin of the Tomsk State University. 2007. No. 1. P. 92-98.

10. Dakhova Z.I., Adonina A.A., Nosov S.M. Case-study method in teaching financial disciplines // Implementation of professional pedagogical technologies in the preparation of specialists in Economics: materials of the International scientific and methodological conference dedicated to the 40th anniversary of the university. Belgorod: BUKP, 2018. P. 274-284.
11. Gail M. Hoyt, Kim Marie McGoldrick 50 years of economic instruction // Journal of Economic Education. 2019. Vol. 50, Iss. 2. P. 168-195.
12. Kotkov A.M., Kritskaya G.A. Improving teaching economic disciplines // World of Science and Education. 2015. No. 2. P. 5-10.

Методическая модель полиязычной подготовки будущих учителей экономико-математических дисциплин в ВУЗе


Михаил Михайлович Прянишников

бакалавр

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Москва, Россия


pryanishnikov@fa.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.04.2022

Принята 18.05.2022

Опубликована 15.06.2022

 10.25726/q5427-5341-0892-r

Аннотация

Требование полиязычной детерминированности (в соответствии с которой выбор субъектом того или иного языка или диалекта из числа тех, которыми он владеет, является не фиксированным, а вариативным и в каждом конкретном случае зависит, кроме всего прочего, от собеседника и ситуации) не только не теряет своего значения в современных условиях, а, наоборот, начинает играть все большую роль. В последнее время в системе высшего образования полиязыковой фактор под влиянием целого ряда различных обстоятельств начинает все чаще и последовательнее преобладать фактор лингвогеографический. Научная новизна определяется тем, что высшие учебные заведения занимают в системе образования особое место. Они включены в систему, связаны с ней, однако имеют определенную специфику по сравнению со средними специальными, средними начальными учебными заведениями. Эта специфика проявляется как на уровне содержания и форм учебного процесса, так и в осуществлении воспитательной функции, а также на уровне языковых практик и языковой компетенции. Практическая значимость исследования определяется тем, что деятельность как сугубо человеческая форма активности предполагает определенное противостояние субъекта и объекта, поскольку последний избирается человеком для осуществления на него влияния, чтобы получить новую форму и свойства; тогда объект из материала становится продуктом деятельности. Всякая деятельность предполагает цель, содержание, средства и результат, поэтому является осознанной.

Ключевые слова

Модель подготовки, учитель, ВУЗ, математика, структура, обучение.

Введение

В контексте проблемы нашего исследования важным категорийным заключением ученых можно считать то, что основополагающим смыслом понятие деятельности есть практика как ценностное и генетическое источник человеческой деятельности (Cruz-Sandoval, 2017). В определенном смысле конструктивно-проектировочную деятельность педагога можно считать практикой педагогической деятельности, основанной на серьезной теоретической подготовке и осмыслении задач учебно-воспитательного процесса в школе (Pryima, 2018).

Существуют различные классификации деятельности: разделение на духовную и материальную, производственную, трудовую и нетрудовую; репродуктивную и креативную; практическую, научную, искусство, философию и религию и т.п. (Barabanova, 2016) Мы разделяем точку зрения ученого, который подает такую видовую структуру деятельности, которая больше всего соответствует, по нашему мнению, и педагогической деятельности в целом, и конструктивно-проектировочной деятельности педагога в частности как разновидности педагогической, а именно (Shaikhyzada, 2016):

1. Познавательная деятельность: не затрагивает реального бытия объекта, но идеально изменяет его, чтобы постичь его сущность. Один из объектов познавательной педагогической деятельности является человек (ученик, студент).

2. Ценностно-ориентировочная деятельность также может быть определена как характеристика педагогической деятельности, поскольку она позволяет установить отношения между субъектом и объектом деятельности, то есть отвечает за объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущности.

3. Преобразовательная деятельность направлена на изменение, преобразование окружающей действительности, поэтому педагогическая деятельность вполне может считаться преобразовательной.

4. Коммуникативная деятельность является, бесспорно, характеристикой педагогической, поскольку педагогическая деятельность осуществляется в непосредственных коммуникациях педагога с другими участниками учебно-воспитательного процесса.

5. Эстетическая деятельность предполагает совершенствование процесса и продукта деятельности человека, свободное проявление им своих познавательных и преобразовательных способностей и получаемую от результата эстетическое наслаждение. Поэтому педагогическая деятельность в определенной степени является и эстетической.

Профессиональная деятельность – это деятельность как процесс реализации профессиональных умений и навыков, направленный на объект профессионального воздействия (Bezhanovi, 2017). Предметом профессиональной педагогической деятельности является процесс лично ориентированного профессионально творческого образования педагога (Yakovleva, 2019). Результатами профессиональной деятельности являются функциональные продукты деятельности, а именно (Saracho, 2018):

1) дидактические продукты, то есть уроки, занятия, педагогические технологии, оборудование, технические устройства профессиональной инновационной направленности;

2) психолого-педагогические продукты, то есть индивидуальный профессионально-педагогический опыт, психолого-педагогические новообразования, развитие профессионального творческого мышления и педагогических способностей.

Исходя из общей теории систем, можно выделить некоторые особенности педагогической деятельности как профессиональной, а именно:

– уникальность и непредсказуемость профессиональной педагогической деятельности в конкретных условиях, а также наличие предельных возможностей педагогической деятельности по ее объекту – обучения, воспитания, развития личности;

– способность адаптироваться к переменным условиям учебно-воспитательной среды (как внутренних, так и внешних);

– способность к целеобразованию педагогической деятельности как интегративной и продуктивной; подчеркиваем, что указанная характеристика педагогической деятельности определяет только творческую деятельность, в отличие от чисто исполнительской, репродуктивной;

– способность противостоять разрушительным тенденциям (внешним и внутренним), способность к самоорганизации и саморазвитию.

Педагогическая деятельность подлечит действию главных принципов ее осуществления, а именно: иерархичности; целостности и интегративности; коммуникативности; историчности; адекватности.

По состоянию на сегодняшний день образование выполняет ряд функций, как традиционных, так и тех, которые выдвигает перед ним новейшая историческая эпоха (Borodzhieva, 2020). Основными среди них, думается, являются такие, как: индивидуальная (обучение и воспитание личности), национальная (формирование национального сознания и национальной идентичности), государственная (воспитание чувства патриотизма), цивилизационная (формирование чувства цивилизационной принадлежности), наконец, глобальная (формирование адекватного представления о новом мировом порядке, глобальном мире, а также о «планетарной макроэтике» (Rubtsova, 2020).

Материалы и методы исследования

Методологическое значение для анализа конструктивно-проектировочной деятельности педагога имеют работы в области прогнозирования и моделирования образовательных систем и процессов (Ilgaz, 2019).

Обеспечение подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности предусматривает решение определенных противоречий, а именно (Calafato, 2019):

– между современным социальным запросом национальной системы образования в специалистах, способных к проектированию учебного процесса и своей профессиональной деятельности, и имеющимися возможностями системы подготовки современного учителя;

– между потребностями высшей педагогической школы в исследованиях проблемы проектирования и фрагментарностью использования таких научных поисков в традиционной системе обучения будущих педагогов;

– между востребованностью в использовании проектировочной деятельности как средства профессиональной подготовки педагога и недостаточностью научно-методического обеспечения этого процесса.

Результаты и обсуждение

Для осуществления категорийно-понятийного анализа проблемы нашего исследования, руководствуясь методологическими подходами, мы разработали иерархию базовых категорий исследования, которая вмещает такие уровни (Kratzmann, 2020):

1. Методологический (философский) уровень представлен категориями «деятельность», «проект».

2. Теоретический уровень категорийно-понятийного анализа вмещает категории «педагогическая деятельность», «профессиональная подготовка», «педагогическое проектирование», «конструктивная деятельность», «проектная деятельность».

3. Специальный уровень категориального анализа требует рассмотрения категорий «конструктивно-проектировочная деятельность учителя математики», «подготовка будущего учителя математики».

В соответствии с предложенной категорийной иерархией мы рассматриваем категорийные связи и взаимоподчинение базовых понятий, как это представлено в таблице 1.

Функциональная разноплановость образовательного процесса делает еще более актуальными как проблему языка образования в целом, так и проблему многоязычия. Главным при этом становится, на наш взгляд, коллизия: национальное – общечеловеческое (или: государственное глобальное) (Chang-Vason, 2020).

Специально доказывать выдающуюся роль системы образования в формировании национального сознания и других черт национального духа в наше время нет особой нужды (Ma, 2020). После того, как было однозначно обосновано прямая причинно-следственная связь возникновения национализмов и модерных наций с новой системой образования, которая сформировалась в эпоху Просвещения, поле для дискуссий в этом вопросе оказалось заметно суженным, хотя, разумеется, отнюдь не закрыт полностью и окончательно (Khabarov, 2018).

Вузы, как мы уже констатировали качественно отличаются от других учебных заведений (Markelov, 2019). Вместе с тем среди самих ВУЗОВ также существует разделение на две, отличные друг от друга, части: университеты и высшие учебные заведения прикладного направления. Языковая ситуация в них по большей части является разной, и языковая политика, соответственно, тоже должна отличаться (Salkhanova, 2019).

В науке существуют разнообразные подходы к анализу феномена деятельности (Malkova, 2018).

Категория деятельности является базовой для многих отраслей знаний – философии, социологии, истории, психологии, педагогики. Поэтому важно рассматривать эту категорию на нескольких главных уровнях:

1. На обще-методолгическом уровне деятельность является феноменом бытия, специфически человеческой формой активности; человеческая жизнь рассматривается при этом как смена деятельностей.
2. На теоретическом уровне деятельность может рассматриваться как процесс, явление, система, взаимодействие, технология, творчество.
3. На прикладном уровне деятельность является способом решения конкретного прикладного узкоспециального задания, задачи, ситуации, которые требуют определенных деятельностных умений и навыков.

Таблица 1. Категория деятельности в теоретических характеристиках сущности понятия

| Характеристика категории деятельности | Сущность характеристики |
|---------------------------------------|---|
| Деятельность как процесс | Рассматривается в последовательности этапов, которые имеют определенное следствие и могут быть оценены |
| Деятельность как система | Представлена в структурно-функциональном единстве взаимосвязанных компонентов деятельности |
| Деятельность как взаимодействие | Проявляется во взаимовлиянии действующих друг на друга субъектов деятельности, позволяющие создать уникальный продукт – результат взаимодействия как деятельности |
| Деятельность как творчество | Обозначается как особый процесс, что приводит к отличным от обычных результатов, формирует ситуацию успеха, побуждает к личностному росту |

Решение задачи целенаправленной коррекции речевого поведения студенчества сталкивается со значительными трудностями, обусловленными, прежде всего, тем крайне неудовлетворительным состоянием студенческой (и в целом молодежной) среды, которое констатирует подавляющее большинство современных представителей различных гуманитарных дисциплин. Под влиянием ряда как объективных, так и субъективных факторов в этой среде происходят ощутимые социальные и духовно-нравственные деформации, негативность влияния которых на общее состояние общества многие склонны оценивать как угрожающий (Тран, 2020).

Молодежь как, с одной стороны, динамичная, а с другой – одна из наиболее незащищенных социальных групп, лишена стабилизирующего влияния традиции, жизненного опыта, не имея достаточной степени социализации, оказывается в ситуации, когда общий духовный кризис и кризис идентичности сказываются на ее представителях в осязаемый образ.

На факт возникновения кризисных явлений и тенденций с последующим их распространением и углублением среди молодежи разных по возрасту и по роду занятий групп специалисты обращали свое внимание в последнее время так часто, что есть основания считать его доказанным. При этом особую обеспокоенность вызывает то обстоятельство, что кризис, о котором идет речь, имеет не ситуативный, а системный характер, имея, к тому же, тенденцию к дальнейшему углублению.

Исследования, касающиеся теоретических основ проектировочной деятельности, осуществляются с 20-х годов XX-го века.

Однако исследование проблемы конструктивно-проектировочной деятельности будущих педагогов содержит определенные противоречия, которые лежат в основе недостаточной разработанности проблемы подготовки будущего педагога к осуществлению конструктивно-проектировочной деятельности, а именно (Sabirova, 2019):

– противоречие между потребностью национальной системы образования в специалистах, способных к проектированию учебного процесса и своей профессиональной деятельности, и возможностями системы профессиональной подготовки учителя;

– потребностями высшей педагогической школы в исследованиях в области проектирования и фрагментарностью использования этих исследований в традиционной профессиональной подготовке будущих педагогов;

– потребностями высшей школы в использовании проектировочной деятельности как средства профессиональной подготовки педагога и недостаточностью научно-методического обеспечения этого процесса.

Подготовка будущих педагогов разного профиля, в том числе и естественно-математического, является на сегодня приоритетным направлением отечественной системы образования, призванной обеспечить формирование высокого уровня профессиональной компетентности и готовности будущего специалиста применять на практике полученные в условиях высшего учебного заведения профессиональные знания, умения и навыки профессиональной деятельности.

Потребность совершенствования процесса подготовки будущих учителей математики (который должен быть целенаправленным, организованным и прогнозируемым) обуславливает необходимость разработки модели формирования готовности студентов к конструктивно-проектировочной деятельности.

Модель формирования готовности помогает рассмотреть структурные элементы и этапы подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности, связи между элементами, проектирование содержания, форм и методов такой подготовки. К тому же, научно обоснованная модель формирования готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности позволит спрогнозировать будущий положительный результат, что необходимо для учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим основные, по нашему мнению, подходы, на которых должно основываться построение такой модели.

Одним из наиболее значимых считаем деятельностный подход, поскольку рассматриваем одну из разновидностей педагогической деятельности – конструктивно-проектирующую.

Мировой опыт дает примеры различной степени участия языкового компонента в формировании национальной идентичности как духовного феномена ментального уровня и уровня сознания, от максимального до минимального. Как один из теоретически возможных стоит рассматривать и такой вариант, при котором определенная национальная идентичность будет формироваться на основе языка не данной, а другой нации, то есть «позаказную» идентичность.

Важную роль при этом играет феномен двух- и/или многоязычия. Национальная культура и национальная идентичность в таком случае не поддаются энтропии или диффузии, а приобретают другой вид, выходя за рамки коммуникативных и других функций, которые выполняет национальная культура «жесткой» этнической формы. Такая культура, вобрав в себя этническую составляющую, но не ограничившись ею, становится в определенной степени надэтнической, однако отнюдь не безэтнической.

Для нации политической, в формировании которой участвуют, прежде всего, такие ресурсы, как: территория, общая экономическая жизнь, Единая государственно-политическая система, – языковой признак не имеет того исключительного значения, которое она имеет для «этнонации», к тому же будучи лишенной монопольного положения. Речь по традиции остается в перечне признаков нации, однако с наиболее важной и незаменимой превращается в один из нескольких элементов, который «срабатывает» должным образом лишь в сочетании с другими.

Вывод о том, что «переход с этнического на национальный уровень в непосредственным образом связан, кроме всего прочего, с повышением статуса национального языка, не вызывает возражений, однако требует, на наш взгляд, дальнейшей разработки на предмет выяснения того, в какой способ должен меняться статус национального языка на этапе перехода нации с национального на политический уровень, осуществляемый на фоне изменения формата ее существования с негосударственного на государственный.

Особый вес эта проблема приобретает в средах полиэтнических, двух- и многоязычных. Здесь языковая ситуация имеет определенную специфику, которая, кроме всего прочего, определяется не

только способом существования и развития национального языка, но и присутствием – пусть и в ином объеме, статусе, в другой коммуникативной роли – еще нескольких языков, а также взаимодействием между языком «номер один», то есть национальной (в том числе и со статусом единой государственной) и другими языками.

Многоязычие при таких обстоятельствах превращается в неотъемлемую составляющую языковой ситуации и один из способов существования языкового сознания. В зависимости от контекста она, многоязычие, может играть как положительную, так и нейтральную или отрицательную роль. Это требует внесения соответствующих коррективов в языковую доктрину государства и государственной языковой политики, а в то же время – целенаправленных усилий, направленных на изменение языковой ситуации в сторону существенного повышения авторитета, значения, роли языка как государственного и национального. В конце концов, конечной целью таких усилий должны были бы стать достижение и поддержание баланса между национальным сознанием и идентичностью и прагматизмом.

Педагогическая деятельность в контексте деятельностного подхода очерчивается нами как вид профессиональной деятельности, основанной на педагогических знаниях, умениях и навыках педагога.

Не повторяясь в известных научных положениях относительно системного подхода, заметим, что категория "система" рассматривается по-разному, в зависимости от области знания – гуманитарной или естественной, методологического уровня или прикладного. Как правило, система определяется как центральная категория общей теории систем и является отмежеванной и автономной множеством взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, определяются ее сущность и спецификой устойчивых взаимосвязей между структурными компонентами.

Зависимым от системного в изучении проблемы формирования конструктивно-проектировочных умений будущих педагогов можно считать технологический подход, причем по нескольким причинам:

- во-первых, технологический подход рассматривает конструктивно-проектировочную деятельность как технологию, которая является совокупностью взаимосвязанных элементов (системой);
- во-вторых, в рамках технологического подхода профессиональная подготовка педагогов также является системным образованием.

При этом конструктивно-проектировочная деятельность может рассматриваться как «технология педагогического труда», которая вмещает профессиональные педагогические умения. Проектировочные умения включают проектирование целей учебного курса (в нашем случае – математика), а также путей достижения указанных целей; проектировочная деятельность направлена на творческую переработку программного учебного материала с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся. Конструктивные умения реализуются в деятельности по отбору и композиционному построению содержания математических дисциплин, форм и методов проведения занятий по математике.

Конструктивная деятельность предполагает моделирование, отбор средств и методов обучения.

Если рассматривать конструктивно-проектировочную деятельность педагога с точки зрения личностно ориентированного подхода, то личностно ориентированное обучение осуществляется как деятельность, которая имеет не только внешние атрибуты совместимости, но и детерминированное внутренним смыслом сотрудничество, саморазвитие всех субъектов образовательного процесса.

Конструктивно-проектировочная деятельность будущего учителя математики тесно связана также с витагенным подходом к организации учебного процесса – как в общеобразовательном учебном заведении, так и в высшем учебном заведении. Сущность витагенного подхода в контексте исследования проблемы педагогического проектирования и конструктивно-проектировочной деятельности будущего педагога заключается в том, что педагогическое проектирование предполагает поиск нового смысла, накопленного учеником (студентом – будущим педагогом) опыта. Причем этот опыт может рассматриваться как социальный, интеллектуальный, психологический, духовный в целом. Поэтому разработка витагенных основ педагогического проектирования представляется нам достаточно эффективной, хотя и не составляет предмета нашего исследования.

На сегодня витагенный подход в педагогической науке не является достаточно разработанным. Согласно этому подходу, витагенный опыт как ученика, так и учителя является актуализацией и результатом развития триединой сущности опыта – опыта жизни, жизненного опыта и витагенного опыта.

При разработке модели мы выделяем компоненты формирования готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности: актуализационный, содержательно-деятельностный, оценочно-результативный.

Актуализационная компонента. Актуализация подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности трактуется нами как процесс развития позитивной мотивации на формирование конструктивно-проектировочных знаний, умений и навыков, личностных качеств будущих педагогов, а также соответствующее эмоционально-позитивная окраска процесса формирования конструктивно-проектировочных умений. При этом мы имеем в виду, что мотив – это способ побуждения к деятельности, связанный с удовлетворением личности; вместо этого мотивация – это мотив, помноженный на ситуативные факторы. К ситуативным факторам автор относит влияние разных людей, специфику деятельности и ситуации и тому подобное. В соответствии с проблемой нашего исследования, ситуативными факторами являются содержание и специфика учебного процесса в ВУЗЕ, специфика будущей профессиональной деятельности учителя математики, влияние научно-педагогического персонала вуза и педагогов школ на подготовку будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности.

Актуализация подготовки будущего учителя математики к конструктивно-проектировочной деятельности опирается на построение целей обучения, перед которыми ставятся определенные требования, а именно:

1) подготовка учителя математики к конструктивно-проектировочной деятельности должна согласовываться с общими требованиями к квалификации учителя математики, то есть со стандартом высшего педагогического образования;

2) конструктивно-проектировочная деятельность в условиях общеобразовательной школы должна быть заложена в содержании профессиональной подготовки;

3) учебная деятельность студентов должна реализоваться в таких формах, которые способствуют развитию конструктивно-проектировочных умений.

Содержательно-деятельностный компонент. Содержательные характеристики профессиональной подготовки будущих учителей математики определяются, прежде всего, структурными компонентами учебного плана. Для нашего исследования важно выделить из содержания подготовки те составляющие, которые способствуют формированию у будущих учителей математики конструктивно-проектировочных умений. Учитывая, что будущая специальность «Педагогика и методика среднего образования» предусматривает большой блок психолого-педагогических дисциплин, мы отводим изучению этих дисциплин особое место в подготовке к конструктивно-проектировочной деятельности будущих педагогов. Однако подготовка учителя математики, имеет свою специфику, поэтому блок специальных дисциплин также рассматриваем как содержательный пространство такой подготовки.

Начнем характеристику содержательно-деятельностного компонента нашей модели формирования готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности с курса общегуманитарных дисциплин.



Рисунок 1. Общие гуманитарные дисциплины для учителя математики в полиязычном обучении

В центре общегуманитарной подготовки учителя математики находится курс философии, который имеет важное значение для подготовки будущего учителя математики к конструктивно-проектировочной деятельности, а именно:

- благодаря усвоению общеметодологического содержания курса философии у будущего педагога формируется методологическая культура, которая дает ему возможность логично и целесообразно конструировать учебный процесс в общеобразовательной школе;
- знание основ философской диалектики способствует образованию в сознании будущего педагога целостной картины мира и профессионально педагогической деятельности как пространства ее создания у школьников;
- существенно влияет на подготовку учителя к конструктивно-проектировочной деятельности изучение тем, касающихся процесса познания, научного познания и др.

Курс «Русский язык по профессиональному направлению», который изучается будущими математиками на первом курсе, в процессе подготовки студентов к конструктивно-проектировочной деятельности имеет следующие задачи:

- формирование терминологической культуры будущего учителя, пополнение его словарного запаса, развитие умения корректно выражать свое мнение;
- усвоение навыков сжатого или развернутого профессионального языка и речи, навыков реферирования, логической формулировки мысли и тому подобное.

Блок психолого-педагогических дисциплин призван сформировать у будущих учителей математики комплексное представление о педагогическом процессе и методах и технологиях его организации. В течение обучения в вузе будущие специалисты определенного направления изучают курс истории педагогики, педагогики, психологии и тому подобное. Базовые характеристики и значения отдельных психолого-педагогических дисциплин в подготовке будущих учителей математики к проектно-конструктивной деятельности.

Несмотря на существенное значение психолого-педагогического блока подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности, однако, специальные дисциплины имеют особое, очень важное значение для осуществления учителем математики конструктивно-проектировочной деятельности в условиях общеобразовательных учебных заведений.

Основными задачами дисциплин специального блока («Элементарная математика», «Методика обучения математике», «Аналитическая геометрия», «Дифференциальная геометрия и топология», «Алгебра и теория чисел», «Математический анализ», «Теоретическая физика», «Основы стереометрических построений», спецкурс «Конструктивно-проектировочная деятельность будущих учителей математики» и тому подобное) в плоскости проблемы подготовки учителя математики к конструктивно-проектировочной деятельности считаем следующие:

- формирование умения строить и исследовать математические модели реальных объектов, явлений, процессов и задач, связанных с ними, с помощью математических объектов, соответствующих математических задач;
- формирование умения овладевать необходимой оперативной информацией для понимания постановки математической задачи, ее характера и особенностей;
- формирование умения проектировать и осуществлять алгоритмическую и эвристическую деятельность на математическом материале;
- раскрытие значения математики в общем и профессиональном образовании и трудовой деятельности человека;
- усвоение будущими учителями математики общих принципов пользования научной и методической литературой;
- понимание назначения информационных и справочных материалов;
- знание категорийной специфики конструктивно-проектировочной деятельности (план, схема, структура, конструкт, проект и т. п.);
- усвоение разновидностей конструктивно-проектировочной деятельности (виды планов – простой и сложный; типы конспектов – вопросительно-ответный, схематический, текстуальное, свободный, тематический др; виды и типы рефератов – информативный, индикативный и др.);
- формирование умения работать с информацией конструктивно и планомерно: умение формулировать цели и выводы; навыки проектирования научного текста; умение анализировать, сравнивать, систематизировать и др.;
- способность работать с учебным материалом: построение схемы доклада, изложения, рассказа; составление плана рассказа; способность характеризовать математический объект и т. п.;
- научить студентов сопоставлять содержание дисциплин специального блока с курсом математики общеобразовательного учебного заведения, проектировать этот смысл на содержание школьного учебника;
- формирование у будущих учителей математики умения конструировать материал для пробных уроков в общеобразовательном учебном заведении во время практики с учетом изученных курсов и тому подобное.

В контексте формирования готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности курс проективной геометрии имеет целью:

- углубить знания будущих учителей математики по геометрическим преобразованиям;
- расширить представление студентов о методе центральной проекции;
- научить студентов сопоставлять содержание дисциплины с курсом элементарной геометрии общеобразовательной школы, проектировать это содержание на содержание школьного учебника;
- формировать у будущих учителей математики умения конструировать материал для пробных уроков в общеобразовательной школе во время практики с учетом изученного курса проективной геометрии.

Большое значение для подготовки к конструктивно-проектировочной деятельности имеет, считаем, изучение студентами проективного пространства. При этом подчеркнем, что существенное

место в программе занимает принцип двойственности, теорема Дезарга, двойное (сложное) отношение, коллинеации (проективные соответствия), проективная теория кривых и тому подобное. Именно вхождение будущего учителя математики в мир категорий проективной геометрии дает ему возможность сформировать соответствующие проектировочные умения и навыки, которые становятся основой для конструктивно-проектировочной деятельности.

Весь процесс деятельности на занятиях по специальным дисциплинам направлен на профессиональное становление студентов как будущих учителей математики. Овладение основами наук и на развитие личностных качеств предполагающих такое мышление, которое характеризовалось бы высоким уровнем сформированности общих умственных действий (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, аналогия, классификация) и приемов умственной деятельности, активностью и целеустремленностью, то есть формирования математических умений.

Процесс формирования конструктивно-проектировочных умений при изучении предметов математического цикла будет способствовать внедрению в учебно-воспитательный процесс спецкурс «Конструктивно-проектировочная деятельность будущих учителей математики», который рассчитан на 36 часов. (4 ч. - лекции, 6 ч. - практических, 6 ч. - лабораторных занятий, 20 час. - самостоятельная работа студентов). Спецкурс охватывает 5 тем («Сущность и содержание категорий «проект» и «конструктивно-проектировочная деятельность», «Конструктивно-проектировочная деятельность учителя математики в структуре его профессиональной деятельности», «Диагностика уровня готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности», «Технология подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности», «Разработка проекта») и включает индивидуальные задания.

Целью лекционного курса является формирование у будущих учителей математики системы знаний, представлений о методе проектов, конструктивно-проектировочную деятельность. Практические занятия направлены на углубление теоретической подготовки студентов и формирования конструктивно-проектировочных умений, а также на применение приобретенных знаний, умений и навыков в процессе педагогической деятельности.

Оценочно-результативный компонент направлен на осуществление контроля и оценки уровня сформированности готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности, соответствующей коррекции этого процесса отражает взаимосвязь поставленных целей и проектируемым нами результатом – готовностью будущего учителя математики к определенного вида деятельности.

В педагогической и психологической литературе готовность к тому или иному виду деятельности трактуется по-разному. Теоретический анализ научных источников дает возможность удостовериться, что исследователи различают понятия «готовность» и «подготовка», рассматривая подготовку как процесс, а готовность – результат этого процесса.

Исследователи в структуре готовности рассматривают мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный компоненты. Выделяют следующие основные компоненты профессиональной готовности к педагогической деятельности: мотивационный, ориентационно-познавательный-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действующий, установочно-поведенческий.

Проанализировав взгляды исследователей относительно составляющих компонентов педагогической деятельности, можно обобщить, что для всех видов деятельности присущи: мотивация к деятельности, знания о деятельности, практическая реализация этой деятельности. В соответствии с этим мы выделили в структуре формирования готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности мотивационный, содержательный и операционный компоненты.

Итак, готовность к конструктивно-проектировочной деятельности определяется нами как совокупность специальных знаний, умений и навыков конструктивно-проектировочной деятельности, а также личностных характеристик будущего учителя математики, отражающих его мотивацию к реализации этого вида деятельности. Готовность будущего учителя математики к определенному виду

деятельности предполагает владение оптимальной техникой проектирования и конструирования учебного процесса и объединяет в себе взаимосвязаны и взаимообусловлены компоненты: мотивационный, содержательный и операционный.

Мотивационный компонент готовности предполагает осознание целей собственной деятельности, интересов и мотивов, позитивное отношение к конструктивно-проектировочной деятельности, желание ею заниматься, осмысления будущих действий, реализация которых обеспечит решение определенной задачи. Сформированность мотивационного компонента готовности к конструктивно-проектировочной деятельности обеспечивает качественную профессиональную подготовку будущих учителей математики.

Содержательный компонент готовности представлен наличием знаний (общественно-гуманитарного, психолого-педагогического, специального блоков), необходимых для осуществления конструктивно-проектировочной деятельности, что обеспечивает эффективность будущей профессиональной деятельности.

Операционный компонент готовности предполагает наличие конструктивно-проектировочных умений и навыков будущих учителей математики, реализацию приобретенных знаний во время практических и лабораторных занятий, а также педагогической практики. Этот компонент готовности будущего учителя математики к конструктивно-проектировочной деятельности представлен наличием проектировочных и конструктивных умений студентов (отбор и композиционное построение содержания математических дисциплин, форм, средств и методов проведения занятий по математике, моделирование, умение осуществлять конструктивно-проектировочную деятельность и др)



Рисунок 2. Критерии готовности будущих учителей математики

Подготовка будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности направлена на формирование у будущих специалистов готовности к осуществлению конструктивно-проектировочной деятельности на основе системной технологии, которая предусматривает реализацию комплекса взаимосвязанных компонентов и обеспечивает формирование конструктивно-проектировочных знаний, умений и навыков во время обучения в ВУЗе. Результатом подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности является их готовность как основа

саморазвития и самосовершенствования, формирование активной жизненной позиции. Уровень готовности будущего учителя математики к конструктивно-проектировочной деятельности определяется определенными критериями и показателями, соотношение которых говорит о качестве его профессиональной подготовки.

В научной литературе критерий (от греч. κριτήριον – средство для суждения) определяется как признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Итак, под критерием будем понимать признак, свойство изучаемого объекта, на основе которого происходит оценка и определение определенных качеств.

Понятие «критерий» тесно связано с понятием «показатель».

Показатель – это качественная или количественная характеристика сформированности каждого признака, свойства изучаемого объекта, то есть степень сформированности определенного критерия.

К специальным критериям готовности будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности были отнесены:

– когнитивный – уровень теоретико-методологической подготовки студентов к осуществлению конструктивно-проектировочной деятельности; знание целей, принципов, функций, методов осуществления конструктивно-проектировочной деятельности; психолого-педагогические знания основ конструктивно-проектировочной деятельности;

– практический – уровень развития конструктивно-проектировочных умений и навыков будущих учителей математики;

– личностный – уровень мотивации студентов к изучению основ конструктивно-проектировочной деятельности; рефлексия студентами уровня своей готовности к конструктивно-проектировочной деятельности; уровень притязаний студентов; ориентированность на получение высоких достижений;

– деятельностный – применение конструктивно-проектировочной деятельности на практике во время прохождения педагогической практики; умение применять конструктивно-проектировочную деятельность к решению учебных и профессиональных задач.

Заключение

В результате исследования теоретически разработана модель подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности, которая учитывает современные образовательные тенденции к оптимизации, обеспечения динамичности учебного процесса, его многовариантности и разноректорности; направлена на развитие способности к анализу, перенос опыта решения математических задач, дифференциации информации, генерирования новых идей, гипотез в процессе решения задач, что способствует обобщению и систематизации, последовательному, логическому обоснованию собственных действий, поиска нестандартных подходов в достижении поставленной цели, прогнозированию результатов своей деятельности, определению стратегии поиска самостоятельных путей решения поставленных задач. Охарактеризованы основные ее компоненты (актуализационный, содержательный, оценочно-результативный).

Предложенная модель является основой для разработки и внедрения технологии подготовки будущих учителей математики к конструктивно-проектировочной деятельности, определения факторов и критериальных характеристик сформированности конструктивно-проектировочных умений.

Список литературы

1. Barabanova, S. V, Shagieva, R. V, Gorokhova, S. S., Popova, O. V, Rozhnov, A. A., & Popova, A. V. (2016). Innovative components in the educational strategy of training the modern graduates. *Mathematics Education*, 11(9), 3329–3338.
2. Bezhanovi, Z., Abashidze, M., Vasadze, N., & Khardina, L. (2017). On the parallel between political correctness and leadership skills development. In 18th Annual General Assembly of the International

Association of Maritime Universities - Global Perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and Integrated Maritime Transport, IAMU 2017 (Vol. 1, pp. 108–114).

3. Borodzhieva, A. (2020). Development and description of an interactive multimedia application applied in the course “coding in telecommunication systems.” In *eLearning and Software for Education Conference* (pp. 548–557). <https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-158>

4. Calafato, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018. *Lingua*, 227. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>

5. Capacho, J., Salazar, A., & Jimeno, M. (2018). A model to assess efficiency in e-training for significant learning (E-TSL). In *Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology* (Vol. 2018-July). <https://doi.org/10.18687/LACCEI2018.1.1.415>

6. Chang-Bacon, C. K. (2020). Who’s being ‘sheltered?’: How monolingual language ideologies are produced within education policy discourse and sheltered English immersion. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1720259>

7. Cruz-Sandoval, D., Eyssel, F., Favela, J., & Sandoval, E. B. (2017). Towards a conversational corpus for human-robot conversations. In *ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction* (pp. 99–100). <https://doi.org/10.1145/3029798.3038344>

8. Ilgaz, G., Vural, L., & Eskici, M. (2019). Is the source for my curriculum knowledge and other competencies the same? Evidence from PISA 2015. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 706–722. <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i4.4122>

9. Khabarov, V., & Volegzhanina, I. (2018). Training of transport industry personnel in the digital economy: The evolution of information educational technology. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 239). <https://doi.org/10.1051/matecconf/201823907001>

10. Kratzmann, J., Sawatzky, A., & Sachse, S. (2020). Professionalisation of educators in early childhood education—About the collaboration of knowledge, attitudes and performance [Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln]. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 23(3), 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>

11. Ma, H., Yang, F., Ren, J., Li, N., Dai, M., Wang, X., ... He, J. (2020). ECCParaCorp: A cross-lingual parallel corpus towards cancer education, dissemination and application. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 20. <https://doi.org/10.1186/s12911-020-1116-1>

12. Malkova, I. Y., & Maslennikova, O. G. (2018). International master program as a resource for internationalization of educational environment. *Vyshee Obrazovanie v Rossii*, 27(7), 66–73. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-66-73>

13. Markelov, K., Golovin, V., & Brumshteyn, Y. (2019). Use of information and communication technologies for support of Russian universities relations (on the Caspian region example). In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 2494).

14. Pryima, S. ?, Rogushina, J. V, & Strokan, ?.V. (2018). Use of semantic technologies in the process of recognizing the outcomes of non-formal and informal learning. In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 2139, pp. 226–235).

15. Rubtsova, A. V, Almazova, N. I., Bylieva, D. S., & Krylova, E. A. (2020). Constructive model of multilingual education management in higher school. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 940). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/940/1/012132>

16. Sabirova, D. R., & Khanipova, R. R. (2019). Innovative approaches to teaching and learning english as second and english as foreign language in multilingual education. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(6), 45–48. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7610>

17. Salkhanova, Z., Abayeva, Z., Murhamadiev, K., Zhappar, K., & Demeybekova, K. (2019). Consecutive teaching of language: A continuous pedagogical model [La enseñanza consecutiva de un idioma: Un modelo pedagógico continuo]. *Espacios*, 40(12).

18. Shaikhyzada, Z. G., Kostina, E. A., Zatyneyko, A. M., Kubeyeva, A. E., & Zhetpisbayeva, B. A. (2016). The model of technology of university engineering students’ foreign language training in conditions of

multilingual education in Kazakhstan. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 6(4), 92–107. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.09>

19. Tran, H. P., & Le, Q. T. (2020). Current situation and management solutions for bilingual education in primary school. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, (3), 466–482.

20. Yakovleva, O. (2019). Designing an electronic communication resource: A practical experience of shaping advanced professional competencies for future teachers. In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 2401).

Methodological model of multilingual training of future teachers of economic and mathematical disciplines at the university


Mikhail M. Pryanishnikov

Bachelor

Financial University under the Government of the Russian Federation

Moscow, Russia


pryanishnikov@fa.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 17.04.2022

Accepted 18.05.2022

Published 15.06.2022

 [10.25726/q5427-5341-0892-r](https://doi.org/10.25726/q5427-5341-0892-r)

Abstract

The requirement of poly-linguistic determinism (according to which the subject's choice of a particular language or dialect from among those he owns is not fixed, but variable and in each particular case depends, among other things, on the interlocutor and the situation) not only does not lose its significance in modern conditions, but, on the contrary, it begins to play an increasingly important role. Recently, in the system of higher education, the multilingual factor, under the influence of a number of different circumstances, is becoming more and more often and consistently dominated by the linguistic and geographical factor. Scientific novelty is determined by the fact that higher education institutions occupy a special place in the education system. They are included in the system, connected with it, but they have certain specifics in comparison with secondary specialized, secondary primary educational institutions. This specificity is manifested both at the level of the content and forms of the educational process, and in the implementation of the educational function, as well as at the level of language practices and language competence. The practical significance of the study is determined by the fact that activity as a purely human form of activity presupposes a certain confrontation between the subject and the object, since the latter is chosen by a person to influence him in order to obtain a new form and properties; then the object from the material becomes a product of activity. Every activity presupposes a goal, content, means and result, therefore it is conscious.

Keywords

Training model, teacher, university, mathematics, structure, training.

References

1. Barabanova, S. V., Shagieva, R. V., Gorokhova, S. S., Popova, O. V., Rozhnov, A. A., & Popova, A. V. (2016). Innovative components in the educational strategy of training the modern graduates. *Mathematics Education*, 11(9), 3329–3338.

2. Bezhanovi, Z., Abashidze, M., Vasadze, N., & Khardina, L. (2017). On the parallel between political correctness and leadership skills development. In 18th Annual General Assembly of the International Association of Maritime Universities - Global Perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and Integrated Maritime Transport, IAMU 2017 (Vol. 1, pp. 108–114).
3. Borodzhieva, A. (2020). Development and description of an interactive multimedia application applied in the course “coding in telecommunication systems.” In eLearning and Software for Education Conference (pp. 548–557). <https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-158>
4. Calafato, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018. *Lingua*, 227. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>
5. Capacho, J., Salazar, A., & Jimeno, M. (2018). A model to assess efficiency in e-training for significant learning (E-TSL). In Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology (Vol. 2018-July). <https://doi.org/10.18687/LACCEI2018.1.1.415>
6. Chang-Bacon, C. K. (2020). Who’s being ‘sheltered?’: How monolingual language ideologies are produced within education policy discourse and sheltered English immersion. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1720259>
7. Cruz-Sandoval, D., Eyssel, F., Favela, J., & Sandoval, E. B. (2017). Towards a conversational corpus for human-robot conversations. In ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (pp. 99–100). <https://doi.org/10.1145/3029798.3038344>
8. Ilgaz, G., Vural, L., & Eskici, M. (2019). Is the source for my curriculum knowledge and other competencies the same? Evidence from PISA 2015. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 706–722. <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i4.4122>
9. Khabarov, V., & Volegzhaniina, I. (2018). Training of transport industry personnel in the digital economy: The evolution of information educational technology. In MATEC Web of Conferences (Vol. 239). <https://doi.org/10.1051/mateconf/201823907001>
10. Kratzmann, J., Sawatzky, A., & Sachse, S. (2020). Professionalisation of educators in early childhood education—About the collaboration of knowledge, attitudes and performance [Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln]. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 23(3), 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
11. Ma, H., Yang, F., Ren, J., Li, N., Dai, M., Wang, X., ... He, J. (2020). ECCParaCorp: A cross-lingual parallel corpus towards cancer education, dissemination and application. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 20. <https://doi.org/10.1186/s12911-020-1116-1>
12. Malkova, I. Y., & Maslennikova, O. G. (2018). International master program as a resource for internationalization of educational environment. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 27(7), 66–73. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-66-73>
13. Markelov, K., Golovin, V., & Brumshteyn, Y. (2019). Use of information and communication technologies for support of Russian universities relations (on the Caspian region example). In CEUR Workshop Proceedings (Vol. 2494).
14. Pryima, S. ?, Rogushina, J. V., & Strokan, ?.V. (2018). Use of semantic technologies in the process of recognizing the outcomes of non-formal and informal learning. In CEUR Workshop Proceedings (Vol. 2139, pp. 226–235).
15. Rubtsova, A. V., Almazova, N. I., Bylieva, D. S., & Krylova, E. A. (2020). Constructive model of multilingual education management in higher school. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 940). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/940/1/012132>
16. Sabirova, D. R., & Khanipova, R. R. (2019). Innovative approaches to teaching and learning english as second and english as foreign language in multilingual education. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(6), 45–48. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7610>
17. Salkhanova, Z., Abayeva, Z., Murhamadiev, K., Zhappar, K., & Demeybekova, K. (2019). Consecutive teaching of language: A continuous pedagogical model [La enseñanza consecutiva de un idioma: Un modelo pedagógico continuo]. *Espacios*, 40(12).

18. Shaikhyzada, Z. G., Kostina, E. A., Zatyneyko, A. M., Kubeyeva, A. E., & Zhetpisbayeva, B. A. (2016). The model of technology of university engineering students' foreign language training in conditions of multilingual education in Kazakhstan. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 6(4), 92–107. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.09>
19. Tran, H. P., & Le, Q. T. (2020). Current situation and management solutions for bilingual education in primary school. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, (3), 466–482.
20. Yakovleva, O. (2019). Designing an electronic communication resource: A practical experience of shaping advanced professional competencies for future teachers. In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 2401).

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Структурирование моделей педагогического управления учреждением образования в кризисных условиях


Анастасия Ивановна Ахулкова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

Орел, Россия

ktppso@mail.ru

 0000-0003-0893-7642


Ольга Валерьевна Голенкова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

golenkova_olga@bk.ru

 0000-0002-2220-5643


Александр Павлович Тонких

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия


a_tonkih@mail.ru

 0000-0002-2140-8334

Поступила в редакцию 16.04.2022

Принята 21.05.2022

Опубликована 20.06.2022

 10.25726/e0158-9478-3723-m

Аннотация

В условиях развития современного общества невозможно представить себе существование эффективного государства без действенной системы управления образованием, отвечающей требованиям современности. Образование является государственным приоритетом, обеспечивающим инновационное, социально-экономическое и культурное развитие общества. Финансирование образования является инвестицией в человеческий потенциал, устойчивое развитие общества и государства. Формирование образования стало прямым результатом обновления образовательной системы, ее полноценного вхождения в новые социально-экономические и политические условия. Одним из важнейших факторов, способствовавших появлению новых учебных заведений различной формы собственности, является расширение финансовых возможностей тех, кто получает образовательные услуги. Реформационные изменения в России, которые происходят в ее социально-экономической сфере в целом и в образовательной в частности требуют реализации действенного государственно-общественного управления учреждениями образования. Применение обновленных подходов и методов государственно-общественного управления учреждениями образования требует обеспечивать собственными и общегосударственными, социально-экономический рост.

Ключевые слова

управление, университет, модель, кризис, образование.

Введение

Всестороннее развитие высокоразвитых стран осуществляется за счет создания и реализации новых технологий в различных областях науки и образования. Можно констатировать, что человечество вступило в новую эру – постиндустриального общества (Kulikova, 2022). В его основе – новая парадигма, согласно которой общество базируется в своем развитии и прогрессивном развитии не на материальных, а постматериальных ценностях, основной среди которых есть специалисты в сфере государственного управления.

Роль общины в сфере управления образовательным учреждением постоянно растет. Развитие реформ в образовании привело к выделению трудовых ресурсов в отдельный специфический вид инструментов государственной политики. В государственно-управленческой деятельности отмечается быстрый рост объемов управленческой информации. Однако, несмотря на большое количество документации, управленцам не хватает информации для принятия решений. В эпоху глобализации и формирования знаний компетентностей усиливается интеграция рынков образовательных услуг и труда, что является важнейшим фактором успешного социально-экономического развития. Бизнес и образование перестают быть самодостаточными и все больше зависят друг от друга (Gabbrakhmanova, 2016).

Материалы и методы исследования

На протяжении веков главными средствами организации общества выступают государство и община, которые тоже развиваются на базе синтеза информации о вчерашнем и сегодняшнем состоянии общества, обусловленном политическими, идеологическими, экономическими, культурологическими, религиозными, этническими и другими факторами, и грядущее состояние, от которого будут зависеть, как будут выглядеть община и государство в будущем и являются ли они вечными или только временными характеристиками и атрибутами цивилизации на протяжении определенного этапа (Kulikova, 2022).

Достоверное и своевременное формирование власти и общины является залогом формирования действительно гражданского общества, развития социального и правового государства (Badrtidinov, 2016).

Содержание социально-адекватного управления может быть реализовано на следующих уровнях системы: 1) макросоциальный; 2) микросоциальный; 3) личностный. Указанные уровни органически связаны между собой, что предопределяет необходимость отдельного рассмотрения каждого из них. Макроуровень в социально-адекватном управлении системой образования – это управление ее развитием в масштабах общества. Его содержание на этом уровне, во-первых, должно быть обусловлено постановкой целей, обеспечивающих защиту интересов общества, его развитие, реализацию его самых первых и важнейших потребностей.

На данном уровне критерием социальной адекватности управления может быть признана степень открытости социальной структуры. Системы управления открытых социальных структур, если они характеризуются как социально адекватные, широко применяют в своей практике связи с общественностью.

Для специализированных и целенаправленных усилий в сфере управления образованием целесообразно создать соответствующие структуры, которые будут способствовать достижению взаимопонимания между организациями, учреждениями, общественностью по вопросам образования, повышению открытости и прозрачности деятельности образовательной системы для общества, что послужит обеспечению условий для выявления общих интересов, представлений, проблем и достижения взаимопонимания, основанного на своевременной и исчерпывающей информации.

На микроуровне (уровень учебных заведений, трудовых коллективов, специфических структурных образований образования) социально-адекватное управление направляется на поиск

возможностей снятия противоречий между новым содержанием деятельности образовательной системы и старыми ее организационными формами, что в свою очередь должно обеспечить конкурентоспособность образовательного учреждения, устранение осложнений по реализации личностных возможностей, профессионального потенциала работников, а также способствовать их социальной защите (Shimichev, 2022).

После обретения Россией независимости, радикальные изменения в сфере образования осуществлялись в два главных этапа, первый из которых (1991 – 1995) сформулировал проблему трансформации образования как социальная задача создания государства; второй (1995 – 2000) ввел в систему национальных потребностей и интересов и одновременно – в широкий международный контекст цивилизационного развития человечества. Сейчас, очевидно, начался третий этап, суть которого в качественных изменениях, более глубокой модернизации образования.

Категории государственного управления отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения и определяют уровень развития управленческой мысли как логической составляющей познания системы государственного управления в историческом аспекте. Учитывая указанное следует обратить внимание на то, что каждый новый этап создания государства обновляет и категориальный каркас государственного управления в соответствии с существующими приобретениями в общей теории управления, юридических наук, социологии, психологии управления, получение которых в значительной степени обусловлено определенными общественными трансформациями.

Результаты и обсуждение

Непосредственное руководство учреждениями образования осуществляют их учредители и уполномоченные органы: городские, районные отделы образования, основные функции которых определены в положении о соответствующем отделе образования. Основной аппарат ее состоит из заведующего городским отделом образования, инспекторов по школах, дошкольных и внешкольных учреждениях, методистов, специалиста по вопросам охраны детства, бухгалтера, хозяйственной службы (Eliseev, 2020).

На уровне области, города могут функционировать различные организации на общественных началах, которые имеют влияние на образовательную систему - например, совет директоров/ректоров учебных заведений.

Именно на реализацию указанных принципов направлена реформа образования и охватывает все вопросы жизнедеятельности учреждений образования, начиная с автономии учебного заведения и педагога, заканчивая особенностями образовательного, управленческого, хозяйственного процессов в учебном заведении. То есть в России постепенно формируется модель государственно-общественного управления учебным заведением, предусматривающая активное привлечение общественности к принятию решений на различных ступенях управленческой вертикали. Способы сочетания общественного и государственного управления или привлечения общественного мнения к принятию управленческих решений могут быть разными (State, 2019).

С целью регулирования становления успешного общественно-активного управления образованием государством были созданы нормативно-правовые документы, обеспечивающие процесс взаимодействия государственного уровня управления образованием с представителями потребителей образовательных услуг. Остановимся на отдельных наиболее существенных разделах законодательных актов.

Основной закон государства – Конституция – определяет образование как приоритетную отрасль и гарантирует право граждан на равный доступ к получению качественного образования.

В доктрине развития образования обращается внимание на необходимость разработки своеобразных моделей управления образованием с привлечением к управлению граждан, специалистов для повышения его гибкости, демократичности и придания государственно-общественного характера (Shkitina, 2019).

В частности, проект национальной доктрины посвящен образованию как движущей силе развития гражданского общества. Образование должно стать действенным рычагом гуманизации общественно-

экономических отношений и формирования новых жизненных ориентиров личности. Создание развитого гражданского общества невозможно без подготовки образованных, нравственных, мобильных, конструктивных и практичных людей, которые готовы к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию. Образование должно обеспечить формирование новой ценностной системы общества, основными характеристиками которой должны быть: открытость, вариативность, духовность, культурная наполненность, толерантность (Ezhov, 2019).

В проекте национальной доктрины говорится о формировании государственно-общественного характера управления, которое должно учитывать региональные особенности, тенденции автономизации учебных заведений и конкурентоспособности образовательных услуг. Новая модель управленческой системы образовательной сферы предполагает установление подвижной взаимосвязи управления образованием путем изменения стиля, структуры, функций, а также перераспределения нагрузки. Предполагается оптимизация государственных управленческих структур путем децентрализации, сочетания государственного и общественного контроля (Kamerilova, 2018).

Базовым законом, регулирующим порядок создания и деятельности общественных организаций в России является ГК РФ. На местном уровне возник и существует новый институт публичной власти – местное самоуправление, которое можно трактовать как право местного сообщества на самостоятельное управление (управление местными делами). И именно местное самоуправление несет ответственность за обеспечение жителей территориальной общины основными услугами, которые необходимы человеку для его повседневной жизни. Одной из основных услуг является удовлетворение образовательных потребностей населения, которые предопределяются, во-первых, конституционными требованиями обязательности общего среднего образования; во-вторых, осознанием того, что дает образование человеку для его дальнейшей жизни, насколько наличие этого образования влияет на трудоустройство или на получение профессионального образования (Kabanov, 2016).

Исследовав нормативно-правовую базу, можем с уверенностью сказать, что она обеспечивает возможность создания эффективно действующей модели государственно-общественного управления процессом непрерывного образования на региональном уровне.

Поэтому возникает необходимость проанализировать существующие варианты моделей государственно-общественного управления образованием (Голенкова, 2021).

Государственно-общественное управление системой учреждений образования предусматривает привлечение общественности к принятию управленческих решений на различных ступенях управленческой вертикали. Вертикаль управления системой учреждений образования в России начинается с Министерства образования и науки и заканчивается соискателем образования и его родителями. Промежуточными структурами являются областные, городские и районные управления образования, администрация и педагоги учреждений образования. Способы сочетания общественного и государственного управления или привлечения общественности к принятию управленческих решений могут быть разными.

Рассмотрим наиболее известные варианты моделей государственно-общественного управления. определяют следующие модели:

1. Модель структурно-общественного сопровождения, в которой субординационная вертикаль управления образованием предполагает наличие на каждом руководящем ступени соответствующей общественной структуры, основной задачей которой является независимая экспертиза состояния этого участка образовательной отрасли, ведения диалога с властными структурами для сбалансирования интересов общественности и органов управления образованием. В рамках этой модели общественные органы действуют рядом с государственными структурами руководства, устанавливается коммуникационная связь внутри каждого управленческого уровня и между ними. Результатом является уравнивание между требованиями государства и запросами граждан.

2. Модель информационно-общественного сопровождения предусматривает, что государственные органы управления образованием вместе с общественными структурами заведений и учреждений образования организуют встречные потоки информации. Сверху вниз поступает детерминационная информация (нормативно-правовая и общественно-ценностная). Снизу вверх-

претенциозная (реакция исполнителей, общественности на детерминационную информацию). На каждой ступени управления создается адаптационное структурное подразделение, основным назначением которого является согласование встречных потоков информации и определения вектора преимуществ. Обработанная информация передается в структуру, которая принимает решение, которое должно адаптироваться к внешним и внутренним условиям и направляться на сбалансирование интересов всех участников образовательного процесса (Golovina, 2017).

3. Модель субординационно-промежуточного партнерства определяет, что субординационные отношения на всей вертикали являются очень динамичными. К выполнению задач привлекается общественность, и отношения временно превращаются в партнерские. При этом распространяются горизонтальные связи. После достижения каждой частичной цели временная команда распускается, и вертикаль возобновляется. Основное назначение такой модели – создание механизма субординационно-партнерских отношений для обеспечения взаимной адаптации разнонаправленных активностей с целью достижения общих преимуществ, а также решения вопросов, требующих быстрого реагирования и временное привлечение различных слоев учебно-воспитательного процесса.

Заключение

Обобщая опыт образовательных реформ, можно определить основные принципы их проведения, которые реализуются в России в условиях реформирования образования, а именно:

- 1) децентрализация и демократизация управления учебными заведениями, внедрение самоуправления этих учреждений;
- 2) введение свободной финансово-экономической деятельности учреждений образования;
- 3) введение широкого контроля общественности за решениями Министерства, распределением средств на образовательную деятельность;
- 4) отмена монополии государства на разработку учебных программ и учебников;
- 5) деидеологизация обучения, изменение содержания гуманитарных дисциплин, их переориентация на общечеловеческие ценности;
- 6) расширение и совершенствование преподавания языков развитых стран;
- 7) содействие органов государственной власти и местного самоуправления объединению преподавателей и учащихся в школьных коллективах, их профессиональному и духовному развитию.

Среди приоритетных направлений развития системы государственно-общественного управления учреждением образования в России определены: создание условий для интегрированного обучения, взаимодействие общественных и государственных органов власти всех уровней; обеспечение открытости и увеличение разнообразия и количества образовательных услуг, предоставляемых населению и субъектам хозяйствования с государственными органами власти, повышения эффективности выполнения национальной стратегии развития образования; создание новой и совершенствование действующей нормативно-правовой базы в сфере информатизации и тому подобное (Инновационные, 2019).

Быстрые изменения в общественной жизни вызвали необходимость реформирования образования, адекватно реагируя на вызовы времени. Эти изменения характеризуются как реформаторские или как комплексная модернизация образования, что предполагает создание новой модели государственного управления образованием.

Список литературы

1. Голенкова О.В., Свердлов Г.А. Региональный опыт модернизации образования // Дискурс социальных проблем в социокультурном, образовательном, языковом пространстве в период пандемии коронавируса : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Брянск, 10 февраля 2021 года. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2021. С. 381-390.

2. Инновационные технологии как фактор реализации компетентного подхода в образовании / Н. В. Буренкова, Т. В. Данилова, М. С. Сидорина [и др.]. Саратов : Ай Пи Ар Медиа, 2019. 220 с. ISBN 978-5-4497-0118-3. DOI 10.25726/NM.2019.49.63.001.
3. Badrtidinov, N. N., & Gorobets, D. V. (2016). Evaluation of the effectiveness of management development institutions of higher education on the basis of the factor and criterion model. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 12167–12182.
4. Eliseev, Y. V., Yusupova, N. G., & Izmailova, R. G. (2020). A model for the implementation of advanced foreign experience in the management of a pedagogical educational organization. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 46(4), 487–496. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.34>
5. Ezhov, S. G., Levina, I. D., Mizonova, O. V, Ukolova, L. I., Kuznetsova, M. A., Eniashina, N. G., & Bezborodova, L. A. (2019). Pedagogical management of the quality of training for a physical culture specialist in higher school: An expectation approach to the problem. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(Proc5), S2364–S2374. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc5.51>
6. Gabdrakhmanova, R. G., Kalimullina, G. I., & Ignatovich, V. G. (2016). Professional pedagogical education quality management. *Mathematics Education*, 11(1), 103–112. <https://doi.org/10.12973/iser.2016.21010a>
7. Golovina, N. N., Bakhtina, S. V, Petukhova, O. A., & Basova, L. (2017). Management of preparation of pedagogical shots for realization of inclusive education at elementary school. In *Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2017 - Vision 2020: Sustainable Economic development, Innovation Management, and Global Growth* (Vol. 2017-January, pp. 3567–3573).
8. Kabanov, A. A., & Bashkin, V. M. (2016). Pedagogical diagnostics for athletes' training process management. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, (3), 78–79.
9. Kamerilova, G. S., Kartavykh, M. A., Ageeva, E. L., Gordeeva, I. A., Petrova, E. N., & Veryaskina, M. A. (2018). Managing health and safety training courses in bachelor's degree programs in the conditions of electronic educational environment in higher education [Gestión de cursos de capacitación en salud y seguridad en programas de licenciatura en las condiciones del entorno educativo electrónico en la educación superior]. *Opcion*, 34(85), 1753–1764.
10. Kulikova, S. S., & Yakovleva, O. V. (2022). Pedagogical management in the digital educational environment: issues of professional training for future teachers [Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов]. *Obrazovanie i Nauka*, 24(2), 48–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83>
11. Shimichev, A. S., Rotanova, M. B., & Voevodin, N. S. (2022). Formation of Future Foreign Language Teacher's Digital Competencies in the Pedagogical Management. In *Proceedings of the 2022 Conference of Russian Young Researchers in Electrical and Electronic Engineering, ElConRus 2022* (pp. 1740–1742). <https://doi.org/10.1109/ElConRus54750.2022.9755679>
12. Shkitina, N. S., Gnatyshina, E. V, Kasatkina, N. S., Nemudraya, E. Y., & Tsiulina, M. V. (2019). Pedagogical models of forming empathic and communicative competence of students [Педагогические модели формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 39(3), 101–118. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.8>
13. State of university–employer interaction models in Russia / V. V. Lvov, Z. V. Smirnova, E. I. Artemova [et al.] // *Journal of Entrepreneurship Education*. – 2019. – Vol. 22. – No 4. – P. 404.

Structuring models of pedagogical management of educational institutions in crisis conditions


Anastasia I. Okhulkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education

Oryol State University named after I.S. Turgenev

Orel, Russia

ktpso@mail.ru

 0000-0003-0893-7642


Olga V. Golenkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

golenkova_olga@bk.ru

 0000-0002-2220-5643


Alexander P. Tonkikh

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia


a_tonkih@mail.ru

 0000-0002-2140-8334

Received 16.04.2022

Accepted 21.05.2022

Published 20.06.2022

 10.25726/e0158-9478-3723-m

Abstract

In the conditions of the development of modern society, it is impossible to imagine the existence of an effective state without an effective education management system that meets the requirements of modernity. Education is a state priority that ensures the innovative, socio-economic and cultural development of society. Education financing is an investment in human potential, sustainable development of society and the state. The formation of education was a direct result of the renewal of the educational system, its full-fledged entry into new socio-economic and political conditions. One of the most important factors contributing to the emergence of new educational institutions of various forms of ownership is the expansion of financial opportunities for those who receive educational services. Reformational changes in Russia, which are taking place in its socio-economic sphere in general and in education in particular, require the implementation of effective state and public administration of educational institutions. The application of updated approaches and methods of state and public administration of educational institutions requires ensuring proper and nationwide, socio-economic growth.

Keywords

management, university, model, crisis, education.


References

1. Golenkova O.V., Sverdlova G.A. Regional'nyj opyt modernizacii obrazovaniya // Diskurs social'nyh problem v sociokul'turnom, obrazovatel'nom, jazykovom prostranstve v period pandemii koronavirusa : Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Brjansk, 10 fevralja 2021 goda. Brjansk: Brjanskij gosudarstvennyj universitet imeni akademika I.G. Petrovskogo, 2021. S. 381-390.
2. Innovacionnye tehnologii kak faktor realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / N. V. Burenkova, T. V. Danilova, M. S. Sidorina [i dr.]. Saratov : Aj Pi Ar Media, 2019. 220 s. ISBN 978-5-4497-0118-3. DOI 10.25726/NM.2019.49.63.001.
3. Badrtdinov, N. N., & Gorobets, D. V. (2016). Evaluation of the effectiveness of management development institutions of higher education on the basis of the factor and criterion model. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 12167–12182.
4. Eliseev, Y. V, Yusupova, N. G., & Izmailova, R. G. (2020). A model for the implementation of advanced foreign experience in the management of a pedagogical educational organization. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 46(4), 487–496. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.34>
5. Ezhov, S. G., Levina, I. D., Mizonova, O. V, Ukolova, L. I., Kuznetsova, M. A., Eniashina, N. G., & Bezborodova, L. A. (2019). Pedagogical management of the quality of training for a physical culture specialist in higher school: An expectation approach to the problem. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(Proc5), S2364–S2374. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc5.51>
6. Gabdrakhmanova, R. G., Kalimullina, G. I., & Ignatovich, V. G. (2016). Professional pedagogical education quality management. *Mathematics Education*, 11(1), 103–112. <https://doi.org/10.12973/iser.2016.21010a>
7. Golovina, N. N., Bakhtina, S. V, Petukhova, O. A., & Basova, L. (2017). Management of preparation of pedagogical shots for realization of inclusive education at elementary school. In *Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2017 - Vision 2020: Sustainable Economic development, Innovation Management, and Global Growth (Vol. 2017-January, pp. 3567–3573)*.
8. Kabanov, A. A., & Bashkin, V. M. (2016). Pedagogical diagnostics for athletes' training process management. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, (3), 78–79.
9. Kamerilova, G. S., Kartavykh, M. A., Ageeva, E. L., Gordeeva, I. A., Petrova, E. N., & Veryaskina, M. A. (2018). Managing health and safety training courses in bachelor's degree programs in the conditions of electronic educational environment in higher education [Gestión de cursos de capacitación en salud y seguridad en programas de licenciatura en las condiciones del entorno educativo electrónico en la educación superior]. *Opcion*, 34(85), 1753–1764.
10. Kulikova, S. S., & Yakovleva, O. V. (2022). Pedagogical management in the digital educational environment: issues of professional training for future teachers [Pedagogicheskoe upravlenie v cifrovoj obrazovatel'noj srede: voprosy professional'noj podgotovki budushih pedagogov]. *Obrazovanie i Nauka*, 24(2), 48–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83>
11. Shimichev, A. S., Rotanova, M. B., & Voevodin, N. S. (2022). Formation of Future Foreign Language Teacher's Digital Competencies in the Pedagogical Management. In *Proceedings of the 2022 Conference of Russian Young Researchers in Electrical and Electronic Engineering, EIConRus 2022 (pp. 1740–1742)*. <https://doi.org/10.1109/EIConRus54750.2022.9755679>
12. Shkitina, N. S., Gnatyshina, E. V, Kasatkina, N. S., Nemudraya, E. Y., & Tsiulina, M. V. (2019). Pedagogical models of forming empathic and communicative competence of students [Pedagogicheskie modeli formirovaniya jempatijno-kommunikativnoj kompetentnosti studentov]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 39(3), 101–118. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.8>
13. State of university–employer interaction models in Russia / V. V. Lvov, Z. V. Smirnova, E. I. Artemova [et al.] // *Journal of Entrepreneurship Education*. – 2019. – Vol. 22. – No 4. – P. 404.

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Технологизация риторической подготовки сотрудников полиции


Александр Адольфович Арский

доцент кафедры иностранных и русского языков
Сибирский юридический институт МВД России
Красноярск, Россия
arski7@yandex.ru
 0000-0002-9727-5232

Поступила в редакцию 12.06.2022

Принята 09.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/b4441-2053-4272-k

Аннотация

Наше общество не может существовать без языка, который является важнейшим средством общения и выражения мыслей. Язык – это национальное богатство, а значит на первый план выдвигаются вопросы культуры языка. Необходимо отметить, что культура языка – это проблема, которая присутствует в любом национальном сообществе и является предметом обсуждения и пристального внимания языковедов, вообще людей, не равнодушных к престижу своего языка. Ведь литературный язык у всех народов отличается от разговорного, народного и требует постоянного бережного ухода. Среди главных вопросов культуры речи является вопрос овладения правилами грамматики, правописания, произношения и ударения. Огромное значение имеет также изучение и правильное использование языковых средств выражения мысли в зависимости от цели и содержания высказывания. Распространенным видом общения людей в обществе является именно деловое общение. Без него трудно обойтись в сфере экономических, правовых, дипломатических, коммерческих, административных отношений. Умение успешно вести деловые переговоры, грамотно и правильно заключать деловые бумаги в это время стало неотъемлемой частью профессиональной культуры человека.

Ключевые слова

риторика, полиция, подготовка, обучение, культура.

Введение

Сегодня различные аспекты вербальной коммуникации исследует ряд дисциплин, центральной из которых считают риторику (в частности ораторское искусство), что опирается на ряд дисциплин: философию, логику, языкознание, психологию, педагогику, этику, эстетику, литературоведение. Особые связи риторика имеет с юриспруденцией, и проблемы полезности инструментов теории риторики для профессиональной деятельности полицейских станут предметом данной статьи.

Риторика является значительным и широким полем, однако она недостаточно основательно прорабатывается в процессе обучения, в частности на уровне высшего образования. В прошлом (в Античную эпоху и эпоху Возрождения) риторика считалась вершиной гуманистического воспитания и образования. Должны констатировать, что сегодня такой подход является устаревшим. Дональд Аллан писал: «Риторика, которая долгое время была важным элементом воспитания образованного человека, сейчас почти исчезла из наших школьных программ. Трудно сказать, исчезла ли она из современной жизни или же превратилась в значительно более специализированную дисциплину». Эта дисциплина

должна быть особенно важной с точки зрения полицейских, для которых речь является одним из инструментов их профессии и для которых надлежащее владение ораторским искусством должно быть источником профессионального успеха. По этой причине необходимо подчеркнуть более широкое включение риторики в учебные программы полицейских вузов.

Материалы и методы исследования

В Стандарте высшего образования определено, что соискатель высшего образования, в результате обучения овладев базовыми навыками риторики, должен определять убедительность аргументов в процессе оценки заранее неизвестных условиях и обстоятельствах, формулировать собственные обоснованные суждения на основе анализа известной проблемы, давать краткое заключение относительно отдельных фактических обстоятельств (данных) с достаточной обоснованностью, оценивать недостатки и преимущества аргументов, анализируя известную проблему.

Так что же такое риторика? Термин «риторика» (лат. *ars rhetorica*) обозначает искусство надежного и эффективного убеждения в речи и письме с использованием привлекательной литературной формы. Риторика сложилась в античности, более двух с половиной тысяч лет назад, как следствие свободы слова, гарантированной греческой демократией. Античные теоретики описали т. н. естественную риторику, которая является определенной идеальной моделью.

Начало риторики можно найти в древнегреческих колониях на Сицилии (Великая Греция). Первыми учителями произношения считают сицилийских философов Коракса и Тисия (V в. до н. э.). Риторике стимулировало введение демократического режима в Акраганте и Сиракузах. Отныне греческое судопроизводство базировалось на принципе равенства перед законом, что проявлялось в возможности подачи исков через судебные речи. Со II в. до н. э., после римского завоевания Греции, искусство риторики также прижилось на плодородной почве Рима. В стране, которой руководила аристократическая Республика, искусство говорить было желанной добродетелью. Отныне каждый политик, сенатор, консул или трибун стремился приобрести навыки убеждения в речи и письме. Искусство произносить речь мало особенно благоприятные условия для развития во времена борьбы между государствами и политическими партиями. Гай и Тиберий Гракхи прославились как выдающиеся римские ораторы. Самыми выдающимися ораторами до Цицерона были Марк Антоний и Луций Красс. Но, без сомнения, самым совершенным римским оратором был Марк Тулий Цицерон. Он создал классический ораторский образец, сочетающий выразительность выражения с четкостью стиля. Цицерон получил основательное образование после изучения права, философии и риторики в Греции. Его деятельность пришлось на дни сражений оптиматов (членов консервативной политической группы в Древнем Риме, которая объединяла членов сенаторских семей, против попыток демократизации системы) с популярными, которые действовали в интересах плебеев, выступая против фракции оптиматов. Цицерон разоблачил заговор Катилины, за что сенат назвал его отцом отечества (*Pater Patriae*). Однако впоследствии он попал в список запрещенных и был убит по приказу Марка Антония. Самыми крупными его произведениями являются именно выступления: четыре Катиллиний, Филиппики против Марка Антония, «Против Гая Верреса», «В защиту Милона», «На защиту Луция Мулены» и многие другие, а также трактаты: «О лучшем ораторе», «Брут, или краткая история римской риторики», «Об ораторе», «Оратор, также известный как Брут».

Принципы описательной риторики на протяжении веков постоянно совершенствовались и распространялись в школах, где преподавали соответствующую декоративность выражения своих мыслей. Тематика дискуссий была поделена на три основные типы: род *iudiciale* – судебная произношение, делится на обвинительную (*accusatio*) и защитную (*defensio*), *genus deliberativum* совещательная речь и *genus demonstrativum* – оценочная, критическая и панегирическая речь. Итак, видно, что для теоретиков юридическая риторика была одним из трех основных столпов всей науки. При создании риторического текста соблюдался принцип тройного воздействия на реципиента с убедительной целью – через дидактику (информационно-воспитательная функция), эстетику (эстетическая функция) и эмоции (эмоционально-волевая функция). Формы воздействия обычно определяют с использованием латинских инфинитивов: *docēre*, *delectāre*, *movēre*. Все три вышеупомянутые

формы можно увидеть в судебном заседании. В конце концов, главная цель выступления – информировать о фактическом и юридическом статусе и приводить аргументы. Это имеет решающее значение не только с точки зрения суда, но и для иных участников судебных процессов, включая общественность и представителей средств массовой информации. Эмоциональная функция проявляется в обращении к определенным эмоциональным состояниям, общечеловеческим ценностям, гуманистическим принципам. В правовых системах континентальной Европы это не так важно из-за применения четко определенных директив о наложении взысканий или правил урегулирования споров. Иначе дело рассматривается в системе общего права, которая в большей степени учитывает принципы справедливости, которые понимаются как принципы добросовестности, совести и справедливости. Кроме того, человеческий фактор в большей степени учитывается существованием суда присяжных, где легче влиять на эмоциональные реакции, чем в случае с профессиональными судьями, устойчивыми к этому виду воздействия (Арский, 2019).

Результаты и обсуждение

Античные теоретики риторики ввели принцип согласованности *gerum* и *verborum*, то есть совместимости вещей (поведения) и слов. Это подтверждается сентенцией Катона Старшего: «*Orator est vir bonus, dicendi peritus*». Кстати, это выражение, ставшее крылатым, использовал другой мастер ораторского искусства А. Ф. Кони: «защита есть общественное служение, говорят одни. Уголовный защитник должен быть *vir bonus, dicendi peritus*, вооруженный знанием и глубокой честностью, умеренный в приемах, бескорыстный в материальном отношении, независимый в убеждениях, стойкий в своей солидарности с товарищами».

Квинтилиан тоже, создавая портрет идеального оратора, ссылается на этот принцип: «Совершенным оратором никто быть не может, не будучи хорошим человеком и поэтому ни одной замечательной способности к красноречию, но всех душевных добродетелей в нем нуждаюсь» (лат. *Oratorem autem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest; ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem sed omnes animi virtutes exigimus*). Этот аспект риторики должен иметь особое значение для юристов. Именно полицейский, как лицо, профессия которого нуждается в общественном доверии, обязан представлять высокий моральный уровень. Поэтому и этические стандарты для полицейских повышены.

Проблему этики в риторике уже затрагивали античные риторики. Характерным является спор между философами и риториками компетенции в области убеждения. Спор был сосредоточен вокруг понятий истины и вероятности. Философы как «любители мудрости» узурпировали исключительное право искать истину и тем самым ограничили сферу риторики до вероятности. Это прекрасно описал Платон в диалоге «Горгий», используя эвристический метод: Сократ выясняет, в каком искусстве силен Горгий, и получает ответ, что в риторике. Далее Сократ узнает, что предметом риторики является речь. Однако дальше он удивляется, поскольку язык присутствует в каждом искусстве. Далее собеседники выясняют, что риторика – это искусство убеждения. Горгий, беседуя с Сократом, заявляет, что квалифицированный оратор может иметь неограниченное влияние на волю аудитории: «Способность убеждать словом и судей в суде, и советников в совете, и народ в народном собрании, да и на всяких иных собраниях граждан. Владая такой силой, ты и врача будешь держать в рабстве, и учителя гимнастики, а что до нашего дельца, окажется, что он не для себя наживает деньги, а для другого – для тебя, владеющего словом и умением убеждать толпу». Сократ критикует Горгия, пытаясь показать, что риторика не является искусством, поскольку не основана на истине: «Значит, человеку, который выучила красноречие, необходимо быть справедливым, а справедливому – стремиться лишь к справедливым поступкам». Здесь Сократ глубоко критикует софистику, то есть искусство разумного использования способности убеждать себя, вместо стремления к объективной истине. Эта критика важна для юристов, для которых стремление к объективной истине является главной целью действия. Принцип объективной (материальной) истины является общим для всех процедур (например, УПК РФ гласит, что «каждому гарантируется право на справедливое разбирательство»).

Аристотель в трактате «Риторика» описывает картину риторики, совершенно противоположную картине, представленной Горгием. По его словам, оратор не может порвать с правдой и справедливостью: «Риторика, несомненно, является полезным искусством, поскольку правда и справедливость имеют в них больше силы, чем их противоположности. Поэтому, если решение судей не такие, как должны быть, то правда и правота, естественно, проиграют, и это заслуживает выговор». Философ утверждал, что риторика полезна, и эта польза может выражаться в нескольких аспектах. Прежде всего преимущество риторики проявляется в том, что она может помочь утвердить справедливость, если хорошо овладеть этим искусством. Кроме этого, по Аристотелю, ею нужно уметь пользоваться, чтобы доказывать нечто противоположное. Не для того, чтобы доказать нечто неразумное, а «для того, чтобы знать, как это делается». Риторика также полезна, поскольку приспособливает сложные идеи к большой неподготовленной аудитории; помогает в обдумывании за и против. Она может пригодиться и для самозащиты.

Аристотель, которого считают основоположником риторической науки, выделил три основных типа речей: судебные, совещательные и похвальные (эпидейктические). Это подтверждает тот факт, что античная риторическая практика уже накопила достаточный опыт для дифференциации и классификации речей и систематизации средств достижения заданного эффекта от них. Автор «Риторики» также представляет технические и нетехнические средства убеждения. К нетехническим принадлежат те, которые уже дано и их не нужно искать (законы, показания свидетелей, присяги и тому подобное). И наоборот, средства убеждения, полученные с помощью языка, бывают трех типов. Характер речи является убедительным, когда оратор высказывается таким образом, что делает слова достоверными. Доверие, зависящее от отношения аудитории, достигается, когда речь заставляет ее сочувствовать. Мы убедимся благодаря речи только тогда, когда докажем истинность или очевидность на основе предпосылок, надежных для каждой вещи.

Бесспорно, не все люди могут вести себя в соответствии с общеизвестными социальными нормами, законами, традициями, которые одобряет общество. Поэтому культура общения полицейских определяется тем, остаются ли они вежливыми в разных ситуациях, связанных с их профессиональной деятельностью, проявляют ли они толерантность, сохраняют выдержку, не отвечают грубостью на грубость даже в конфликтных ситуациях. Полицейский, общаясь к человеческим отношениям, играет роль арбитра в ситуациях конфликтного взаимодействия. Одним из морально-этических обязанностей сотрудников полиции является соблюдение корректности и достойного поведения, присущей представителю органа исполнительной власти. Именно служение полиции народу является одним из важнейших факторов воспитания у граждан уважительного отношения к закону и правоохранительной системе в целом (Первова, 2022).

Во время исполнения своих непосредственных обязанностей патрульный полицейский постоянно контактирует с гражданами, а значит, ему необходимо сохранять спокойствие и четко излагать свои аргументы, несмотря на резкие высказывания в свой адрес и другие провокационные ситуации. Полицейский должен действовать в рамках закона и не прибегать к поступкам, которые бы вызвали негативный резонанс в обществе. Толерантность, корректность, умение общаться с людьми, чистота речи полицейского – это главные признаки достойного поведения представителя полиции (Васильева, 2021).

Одним из важных профессиональных умений полицейского является способность избегать конфликтов и стимулировать коллег к вежливому общению. Нужно научиться следить за выражением лица, глаз, понимать душевное состояние человека и анализировать собственные действия (или не преобладает критика или эгоизм; стоит предложить помощь или лучше не тревожить коллегу), быть доброжелательным, искренне радоваться и улыбаться коллегам. Кроме этого, важно следить за собственной речью, за его темпом, избегать недвусмысленных или непонятных интонаций, вызывающих эмоциональный дискомфорт, не употреблять жаргонизмов. Нужно стараться разговаривать в дружеской манере и, допустив ошибку, сразу откровенно это признать. Конечно, можно указывать коллегам на определенные ошибки, но в приемлемой для профессионального общения форме.

Также стоит отметить, что, общаясь с коллегами, необходимо уважительно относиться к каждому, независимо от его звания или должности, нужно всегда оставаться доброжелательными и проявлять толерантность. Служебные отношения не предусматривают откровенной заинтересованности частными делами, поскольку это может привести к возникновению недоверия и ухудшению сотрудничества.

Бесспорно, между коллегами могут возникать определенные недоразумения. Если не соблюдать правила общения, они способны перерасти в серьезные конфликты. Поэтому для полицейского важно определиться со стратегией общения и тактикой своего поведения в зависимости от значимости ситуации.

От культуры делового общения конкретного правоохранителя зависит общественное мнение о всей полиции. Полицейский – это лицо всей правоохранительной системы государства, а значит важно, чтобы правоохранитель проявлял корректность, доброжелательность, приветливость, демонстрировал безупречное знание закона, чистоту речи и готовности всегда прийти на помощь.

Деятельность персонала полиции относится к профессиям типа "человек", поэтому ее эффективность во многом зависит от уровня развития способностей к познанию поведения других людей, понимания своих преимуществ и недостатков в общении. Деловое общение занимает ведущее место в структуре профессиональной деятельности работников большинства подразделений полиции. По мнению специалистов, коммуникативная компетенция относится к профессионально значимым чертам в деятельности персонала различных подразделений правоохранительных органов. Под понятием «коммуникативная компетенция» понимают совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения, а именно: умение воспринимать коммуникативные сигналы, в том числе и те, которые собеседник считал бы лучше скрыть, свободное владение собственными вербальными и невербальными средствами социального поведения, способность понимать внутренние мотивы поступков и логику развития сложных ситуаций межличностных взаимоотношений (Каримова, 2021).

Правоохранитель во время выполнения своих непосредственных обязанностей выступает в различных коммуникативных ролях. Несоблюдение и нарушение им языковых норм может стать причиной недоразумения, вызвать отрицательную реакцию у собеседника и негативно сказаться на дальнейшей карьере. Умение правильно, ясно и четко выразить свое мнение является составляющей имиджа правоохранителя (Лебедева, 2020).

С целью улучшения системы обучения рекомендуют использовать интерактивные методы. Реализация интерактивных и традиционных методов обучения направлена на формирование профессионально важных речевых умений и навыков магистров, которые в совокупности дают возможность быть хорошими собеседниками, свободно держаться перед аудиторией, интересно говорить, успешно общаться на русском языке, владеть мимикой, жестами, налаживать и поддерживать контакт с аудиторией.

Общение является сложным многогранным процессом установления и развития контактов между людьми. Оно включает в себя восприятие и понимание человека человеком, а также их взаимодействие. Этой проблемой занимались множество ученых. Каждый из них поднимает свой проблемный вопрос в этой сфере. Например, Г. Андреева выделила три стороны в общении: коммуникативную, интерактивную, перцептивную. Иосифа. Леонтьев, в свою очередь, занимался функциями общения и выделил три основные группы: аффективно-коммуникативная, информационно-коммуникативная, регулятивно-коммуникативная.

Устная речь организована в соответствии с основной задачей говорящего быть понятым. На сознательном и подсознательном уровнях избираются средства для достижения цели. В диалоге сама ситуация, выражение лица, движения, интонация оказываются такими значимыми для понимания, что слова и их формы не несут главного смысловой нагрузки. В случае разбалансировки в системе коммуникации может возникнуть дискомфорт во время общения, то, что в научной практике квалифицируется как языковой конфликт. Выделить это явление стоит из-за того, что в самой природе общения заложена конфликтность. Ведь речевое взаимодействие основывается на совпадениях и расхождениях речево-мысленного сознания участников диалога.

Полное или частичное непонимание адресатом адресанта принято называть коммуникативной неудачей. Сама по себе коммуникативная неудача не провоцирует конфронтации, но не преодолеваемый языковой конфликт может приобрести свойства межличностного конфликта. Детонаторами конфликта являются эмоции, которые проявляются не только с помощью мимики, но и речевых составляющих. Даже предположение одного из участников диалога, что его личность воспринимают неадекватно, к тому же усилено использованием определенного языкового средства, является тем зеркалом, из которого вырастает языковой конфликт. Попытка классифицировать коммуникативные неудачи, возникающие в устной речи, позволяет предположить, что в лексиконе человека есть зоны свободного выбора и зоны риска. Опираясь лексическими средствами первой группы, говорящий выражает свои предпочтения, воплощает в речи параметры своей личности (возраст, пол, профессию, социальный статус и тому подобное). Использование лексических средств второй группы предусматривает языковую и общекультурную компетентность говорящего, его умение владеть механизмами речевого контроля (Емельянова, 2022).

Анализируя причины таких неудач, можно классифицировать как:

1) обусловлены природой языка (лексическая неоднозначность, неоднозначность словоформ и конструкций, неточная референция, неточное знание семантики слов, разное понимание языковых категорий);

2) обусловлены различиями говорящих в каком-то отношении.

Перед рассмотрением вопроса необходимо сосредоточить внимание на ключевых понятиях. В русском языке указано, что языковая агрессия – это насильственное навязывание этноса неродного языка как средства коммуникации, образования, науки, культуры и тому подобное.

Обстоятельства коммуникативные – совокупность признаков коммуникативной ситуации, влияющих на коммуникативное поведение участников общения (беседа на улице или в помещении, идя, сидя или стоя, при свидетелях или без и тому подобное) (Кольцова, 2013).

Признак коммуникативный – отдельная черта коммуникативного поведения (коммуникативное действие или коммуникативный факт), которая выделяется как релевантная для описания в условиях изучаемых коммуникативных культур.

Личность коммуникативная – человек, для которого характерна неповторимая когнитивная база, знание конкретного идиоэтнического языка на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях. Проявляет себя в речевой деятельности, общении в совокупности создаваемых дискурсов, обладает гибкими позиционными, ролевыми и коммуникативными стратегиями и тактиками общения (Шипунова, 2019).

Поведение коммуникативное – совокупность реализованных в общении правил, законов, постулатов, максим, традиций и тому подобное определенной национальной лингвокультурной особенности с использованием речевых и неречевых средств. Она бывает вербальная и невербальная.

Стратегия общения – характеристика когнитивного аспекта коммуникации, наиболее оптимальная реализация интенций адресанта относительно достижения конкретной цели общения, то есть контроль и выбор наиболее действенных ходов общения, их гибкое видоизменение в конкретной ситуации общения.

Коммуникативный шок – осознание несовместимости в нормах и традициях общения этносов, которое возникает в условиях непосредственной межкультурной коммуникации и сопровождается неадекватной интерпретацией или прямым отторжением коммуникативного явления представителем гостевой национальной лингвокультурной общности с позиций собственной коммуникативной культуры (Колесников, 2017).

Барьеры, возникающие во время общения, препятствуют ему, делают его сложным, а иногда невозможным. Каждый человек пытается защищаться, а барьеры и есть та своеобразная форма проявления этой защиты. Существенные трудности в общении возникают из-за того, что правоохранитель вынужден вступать в общение, несмотря на свое иногда негативное отношение к собеседнику, на свое состояние, нежелание общаться.

Правоохранитель должен обязательно учитывать особенности общения в преступной среде – наличие преступного жаргона и татуировок, как специфических средств общения в такой среде их знания являются полезными и необходимыми для решения оперативно-служебных задач. Служебная деятельность правоохранителей не существует без коммуникативных связей. Общение выполняет роль регулятора отношений между правоохранителем и гражданами. Особенности правоохранительной деятельности предусматривают высокий уровень коммуникативной компетентности сотрудников полиции, составляющими которой являются определенная совокупность профессиональных качеств, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Для развития коммуникативной компетентности у работников правоохранительных органов психологи практических подразделений используют специально разработанные для этого тренинги. Например, разработали технологию построения тренинговой программы «Профессиональная коммуникация следователя (на примере очной ставки)» и результаты ее применения в учебном процессе на базе Московского университета МВД.

Первоисточником конфликта и условием его возникновения считается конфликтная ситуация. Различие людей во взглядах, несовпадение восприятия и оценок тех или иных событий очень часто приводит к спорной ситуации, если ситуация не решается, то она приводит к конфликту.

Рассмотрим сущность стратегий и тактик коммуникативного поведения участников общения в ситуациях конфликта. Традиционно стратегии рассматриваются как искусство руководства, который основывается на правильных прогнозах цели общения, а тактики – как прием или способы достижения этой цели. Выбор стратегий зависит от многих факторов, среди которых главное место занимают психологические установки на достижение собственной цели и/или цели коллеги.

Участники конфликта используют все возможные средства, чтобы достичь желаемого. Стратегия поведения, за счет давления на коллегу и настойчивости, может обеспечить говорящего возможность тактической победы, но вызывает отрицательную реакцию у собеседника и постепенно приводит к осложнению отношений между ними (Каримова, 2018).

В случае возникновения конфликта с коллегами следует учесть то, что: 1) форма общения доминирует над содержанием; 2) обсуждаться имеет лишь вопрос, вокруг которого идет конфликт, а не личность оппонента; 3) не следует использовать категоричных высказываний и загонять оппонента в «тупик».

Трансляция информации от адресанта к адресату требует, чтобы последнему были известны переданные ему знаки и закрепленные за ними значения. Иными словами, вербальная коммуникация предполагает принятие ее участниками единой системы значений слов, то есть совпадения систем кодирования и декодирования информации. Сообщение всегда сориентировано на соответствующего адресата. В коммуникации обязательно имеющийся обратная связь – реакция на сообщение со стороны адресата, что возвращается к адресанту. Такая связь является средством, которое не позволяет переходить на темы, неинтересные для собеседника. Отбор сообщения – это фильтр.

Общение сотрудника полиции в агрессивной среде всегда сопровождается речевым конфликтом. Недоразумения между людьми ученые называют коммуникативной неудачей, которая в устной речи человека, а точнее в ее лексиконе, допускает зоны свободного выбора и зоны риска.

Стиль устного выступления должно быть значительно проще по сравнению со стилем письменной работы, поскольку слушателям аудиально труднее воспринимать малопонятные иноязычные слова, специфическую терминологию, особенно, когда темп передачи информации оратором достаточно высокий.

С целью развития умения проводить устный обмен информацией в процессе деловых контактов для получения информации, необходимой для решения определенных задач деятельности, и формирование перцептивных, интерактивных и коммуникативных умений; усвоение основных сведений о речевом этикете; овладение культурой устного профессионального общения целесообразно предложить магистрам подготовить три телефонных разговора (следователя с руководителем следственного с коллегой и следователя с подчиненным) и тому подобное одного криминального случая. Объем каждого диалога – 6-10 реплик. В диалоге обязательным является использование этикетных

формулы обращения, прощения, извинения и тому подобное; учета особенностей служебного этикета; соблюдение основных норм русского литературного языка; использование основных признаков нейтральной и обычной тональностей общения. Для успешной реализации поставленной цели целесообразно продемонстрировать магистрам образец выполнения предлагаемой задачи.

Рассматривая особенности переговорного общения сотрудников полиции с правонарушителями, с целью усвоения основных сведений о типичных экстремальных ситуациях переговорного общения полицейских с правонарушителями (преступниками); развитие диалогической речи; овладение культурой устного профессионального общения можно предложить магистрам составить ситуативные диалоги. Объем каждого диалога – 8-10 реплик. При необходимости перед диалогом подается небольшая преамбула.

Обращая внимание на особенности обмена информацией в процессе деловых контактов, с целью развития умения проводить устный обмен информацией в процессе деловых контактов и готовить доклад – презентацию в определенной профессионально-ориентированной отрасли; выработка основных навыков об общении с журналистами; овладение культурой устного профессионального общения можно провести с магистрами ролевою игру «Пресс-конференция». Для выполнения этой задачи магистрам предлагается избрать криминальный случай из периодических изданий, художественной литературы, телевидения и т. п. и обыграть его в диалоге между следователем и журналистом(ами) с использованием соответствующих формул речевого этикета и соблюдением основных требований к публичному выступлению. Диалог с краткой преамбулой (обстоятельства дела) курсанты оформляют письменно в виде творческой работы. Объем интервью-5-8 вопросов и ответов. Тональность общения – нейтральная и обычная. Для успешной реализации поставленной цели целесообразно продемонстрировать магистрам образец выполнения предлагаемого задания.

В связи с расширением общественных функций языка выдвигаются особые требования к владению языком правоохранителями. Поскольку одной из составляющих общей профессиональной культуры правоохранителя является высокий уровень владения языком как средством общения, то вопрос языковой компетенции считается делом государственной важности. Предложенные коммуникативные задания (телефонные разговоры, ситуативные диалоги, диалоги-допросы, интервью) будут способствовать формированию коммуникативной компетенции магистров высших учебных заведений системы МВД РФ.

Коммуникативное поведение сотрудника полиции имеет большое значение в его профессиональной деятельности. При этом ему важно знать основные этапы профессионального общения и их характерные признаки, перечень коммуникативных умений, которыми должен владеть современный профессионал.

Традиционно выделяют три основных стиля общения: авторитарный, демократический, либеральный. Авторитарный стиль общения предполагает полное подчинение подчиненных или коллег. Полицейский стремится единолично управлять такой аудиторией и устанавливает жесткий контроль за выполнением требований: действует без учета ситуации, не обосновывает свои действия; использует такие императивные речевые жанры, как: приказ, указание, инструкция. Сотрудник полиции с демократическим стилем привлекает коллег к принятию любых решений, стимулирует развитие самостоятельности, активному участию в деятельности полиции, прислушивается к критическим замечаниям, использует такие речевые жанры, как совет, просьба; доброжелательно, но вместе с тем требовательно и принципиально относится к коллегам. Полицейский, которому присущ либеральный стиль, не пытается вмешиваться в дела коллег, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, выделяет коллег, которые берут на себя организационные функции.

Заключение

Исходя из сказанного, наиболее эффективным можно считать демократический стиль. Работник полиции должен обладать основными коммуникативными умениями, «азами» коммуникации, что и составляет его коммуникативную компетенцию. На основе стратегического закона риторики построено у сотрудников полиции общение с гражданами. Выделяем следующие этапы подготовки: 1) определение

сверхзадачи выступления (общей концептуальной цели, которая вмещала бы идею создания этого текста, его основные цели и задачи); 2) формирование логико-композиционного представления о изложении материала, что характеризует саму стратегию.

Коммуникативная стратегия составляет следующую последовательность шагов: 1) Определение целевой установки; 2) вычленение из концепции вопросов, рассчитанных на определенную аудиторию; 3) формирование тезиса (система кратких ответов субъекта на поставленные вопросы).

Основой выбора говорящим определенной коммуникативной стратегии является коммуникативная интенция – коммуникативное намерение адресанта, определяющее внутреннюю программу речи и способ (стратегию) ее воплощения. Объяснительная коммуникативная стратегия представляет последовательность интенций, ориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и взглядов на мир. Составляющие стратегии: 1) название понятий и фактов определенной ситуации; 2) характеристика этих понятий ввиду их признаки, свойства, структуру, функции и тому подобное; 3) интерпретация, которая заключается в толковании изложенной информации с целью раскрытия содержания для его лучшего понимания.

Работник полиции, выбирая один из основных стилей общения (авторитарный, демократический, либеральный), параллельно сосредотачивается на определении речевых стратегий и тактик. Таким образом, создается возможность профилактики конфликта с помощью языковых средств.


Список литературы

1. Арский А.А. К вопросу о повышении уровня общекультурных компетенций обучающихся по дисциплине «риторика» посредством организации работы с литературными произведениями // Научный журнал Дискурс. 2019. № 10(36). С. 6-12.
2. Васильева А.С. Значение риторики в деятельности сотрудника полиции // Язык. Культура. Общество : Материалы заочной межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 24 ноября 2020 года / Составители: В.Н. Устюжанин, Л.Г. Голяшова. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2021. С. 34-38.
3. Емельянова А.М. Реализация основных риторических законов в юридическом дискурсе (на примере преподавания языковых дисциплин адъюнктам) // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2022. № 2(96). С. 122-127
4. Каримова Т.С. Аспекты изучения коммуникативных конфликтов как одно из условий становления культурно-речевой компетенции у сотрудников полиции // Modern Science. 2021. № 5-4. С. 163-168.
5. Каримова Т.С. Формирование коммуникативной толерантности у обучающихся образовательных организаций МВД России // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 178-181.
6. Колесников С.А. Судебное красноречие как фактор совершенствования правосознания сотрудников полиции (на материале судебной риторики А. Ф. Кони) // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (навстречу 300-летию Российской полиции) : материалы XIV международной научно-теоретической конференции, Санкт-Петербург, 27–28 апреля 2017 года / Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2017. С. 201-203.
7. Кольцова О.Ю., Ясавеев И.Г. Конструирование проблемы полицейского насилия в Российской блогосфере: риторика, лейтмотивы и стили // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Т. 16. № 3. С. 81-100.
8. Лебедева И.С., Павлова Е.Б. Дистанционное обучение риторике // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации : Материалы XXIII Международной научной конференции, Москва, 06–08 февраля 2020 года / Под общей редакцией Ч.Б. Далецкого, А.Ю. Платко. – Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2020. С. 969-979.

9. Первова Г.М. Педагогическая риторика в обучении учителя и ученика // Начальное образование. 2022. Т. 10. № 3. С. 26-28.
10. Шипунова Т.В. Риторика агентов социального контроля в отношении профилактики противоправного поведения молодежи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 525-538.

Technologization of rhetorical training of police officers


Alexander A. Arskiy

Associate Professor of Department of Foreign and Russian Languages
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Krasnoyarsk, Russia
arski7@yandex.ru
 0000-0002-9727-5232

Received 12.06.2022

Accepted 09.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/b4441-2053-4272-k

Abstract

Our society cannot exist without language, which is the most important means of communication and expression of thoughts. Language is a national treasure, which means that the issues of language culture come to the fore. It should be noted that the culture of language is a problem that is present in any national community and is the subject of discussion and close attention of linguists, in general, people who are not indifferent to the prestige of their language. After all, the literary language of all peoples differs from the spoken, folk language and requires constant careful care. Among the main issues of speech culture is the question of mastering the rules of grammar, spelling, pronunciation and stress. It is also of great importance to study and correctly use linguistic means of expressing thoughts, depending on the purpose and content of the utterance. A common type of communication of people in society is precisely business communication. It is difficult to do without it in the sphere of economic, legal, diplomatic, commercial, administrative relations. The ability to successfully conduct business negotiations, competently and correctly conclude business papers at this time has become an integral part of a person's professional culture.

Keywords

rhetoric, police, training, education, culture

References

1. Arskij A.A. K voprosu o povyshenii urovnja obshhekul'turnyh kompetencij obuchajushhihsja po discipline « ritorika » posredstvom organizacii raboty s literaturnymi proizvedenijami // Nauchnyj zhurnal Diskurs. 2019. № 10(36). S. 6-12.
2. Vasil'eva A.S. Znachenie ritoriki v dejatel'nosti sotrudnika policii // Jazyk. Kul'tura. Obshhestvo : Materialy zaochnoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 24 nojabrja 2020 goda / Sostaviteli: V.N. Ustjuzhanin, L.G. Goljashova. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2021. S. 34-38.
3. Emel'janova A.M. Realizacija osnovnyh ritoricheskikh zakonov v juridicheskom diskurse (na primere prepodavanija jazykovyh disciplin ad#junktam) // Vestnik Ufimskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii. 2022. № 2(96). S. 122-127

4. Karimova T.S. Aspekty izuchenija kommunikativnyh konfliktov kak odno iz uslovij stanovlenija kul'turno-rechevoj kompetencii u sotrudnikov policii // Modern Science. 2021. № 5-4. S. 163-168.
5. Karimova T.S. Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti u obuchajushhihsja obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2018. № 60-2. S. 178-181.
6. Kolesnikov S.A. Sudebnoe krasnorechie kak faktor sovershenstvovanija pravosoznanija sotrudnikov policii (na materiale sudebnoj ritoriki A. F. Koni) // Gosudarstvo i pravo: jevoljucija, sovremennoe sostojanie, perspektivy razvitija (navstrechu 300-letiju Rossijskoj policii) : materialy XIV mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 27–28 aprelja 2017 goda / Sankt-Peterburgskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2017. S. 201-203.
7. Kol'cova O.Ju., Jasaveev I.G. Konstruirovanie problemy policejskogo nasilija v Rossijskoj blogosfere: ritorika, lejtmotivy i stili // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2013. T. 16. № 3. S. 81-100.
8. Lebedeva I.S., Pavlova E.B. Distancionnoe obuchenie ritorike // Ritoricheskie tradicii i kommunikativnye processy v jepohu cifrovizacii : Materialy XXIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, 06–08 fevralja 2020 goda / Pod obshej redakciej Ch.B. Daleckogo, A.Ju. Platko. – Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2020. S. 969-979.
9. Pervova G.M. Pedagogicheskaja ritorika v obuchenii uchitelja i učenika // Nachal'noe obrazovanie. 2022. T. 10. № 3. S. 26-28.
10. Shipunova T.V. Ritorika agentov social'nogo kontrolja v otnoshenii profilaktiki protivopravnogo povedenija molodezhi // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2019. T. 17. № 4. S. 525-538.

Организационно-педагогические формы согласования позиций в правовых спорах в международном диалоге


Абдул Салам Афган

аспирант

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

asbafghan@gmail.com

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.04.2022

Принята 12.05.2022

Опубликована 20.06.2022

 10.25726/h1505-3496-6346-v

Аннотация

В деловой и научной литературе значимое внимание уделяется важности эмпатии, т.е. умению принять перспективу другого человека, поставив себя на его место, для развития межличностных отношений. Однако существует риск, что в переговорах способность побудить контрагента к принятию перспективы, т.е. проявлению эмпатии, является не менее значимым фактором успеха. Внешнее давление и агрессия вызывают психологическое сопротивление. Иногда такое сопротивление приобретает гротескные формы, заставляя людей совершать действия, прямо противоречащие их интересам, лишь бы только продемонстрировать свою независимость. Новизна исследования определяется тем, что переговоры в условиях работы предпринимателем зависят от способности к эмпатии. Авторы показывают, что обучение эмпатии и повышение ее уровня могут способствовать повышению качества и успешности переговоров, следствием чего будут заключенные контракты и соответственно повышение эффективности деятельности предпринимателя. В работе установлено, что эмпатия в профессиональной деятельности предпринимателя способствует формированию вторичных социально-экономических показателей среды и общества. Практическая значимость исследования определяется структурой формирования эмпатийной составляющей в практической деятельности предпринимательских структур в условиях преодоления кризисных явлений в экономике.

Ключевые слова

эмпатия, предпринимательство, среда, формирование, развитие.

Введение

Анализируя взгляды ученых различных психологических теорий на проблему эмпатии можем говорить о том, что она считается эффективным способом понимания и познания внутреннего мира другого человека; является необходимым условием общего развития личности в обществе, межличностного взаимопонимания и эмоционального интеллекта; эффективным средством для овладения и понимания нравственных отношений, этических норм; эмпатия выступает основой для нравственного развития личности; высокий уровень эмпатии способствует формированию альтруистического стиля поведения (Groch, 2012). Также эмпатическое сострадание, сопереживание выступает мотивом-посредником в деятельности предпринимателей (Luo, 2018).

Проблема необходимости повышения роли эмпатии в личностном развитии давно является предметом научных исследований в психологии. Это связано с тем, что эмпатия как психологический феномен оказывает существенное влияние на всю личность в целом, повышает мотивацию и продуктивность деятельности и расширяет представление о ее эффективности (Rashid, 2006).

Способность к эмпатии заключается в умении дать эмоциональный ответ на переживания, мысли и чувства объекта эмпатии. Некоторые ученые считают, что эмпатия – это эмоциональная способность реагировать на сигналы, передающие эмоциональный опыт другого (Peterlin, 2019). Другие определяют эмпатию как поведенческую способность, которая проявляется в профессиональном поведении в ответ на переживания или проблемы другого человека. Рассматривают эмпатию как биологически обусловленную склонность к альтруистическому поведению. Искреннее сочувствие (эмпатия) порождает альтруистическую мотивацию помогающего поведения (Le, 2020).

Вопрос развития эмпатии в основном рассматривается в двух основных контекстах – личностном (общечеловеческом) и профессиональном (Sherman, 2018). Часто мы говорим об эмпатии в разные возрастные периоды, в целом об эмпатии в нашем обществе против агрессии и отсутствии сочувствия по отношению к другим людям. Также эмпатия широко рассматривается в работе предпринимателей.

Все больше современных ученых в качестве предмета исследования выбирают деятельность (Hockerts, 2018). О том свидетельствует ряд психологических работ отечественных и зарубежных исследователей различных направлений и течений (Bacq, 2018). Определение понятия «деятельность» в психологии характеризуется неоднозначностью и многофункциональностью (Zulficar, 2019). Так, бытует мнение, согласно которому «деятельность» это процесс необходимой активности личности (Samuffo, 2012). Однако ряд других авторов под понятием «деятельность» понимают:

- умение и способность личности преобразовывать реальную действительность;
- фактор развития личности, отношение к социальному окружению, формирование своей жизни и социальной реальности;
- духовное и материальное влияние в «субъект-объектном» взаимодействии.

Зарубежными и отечественными учеными-психологами разработаны концепции и виды деятельности, а также раскрывается содержание и сущность деятельности как психологической категории (Urban, 2019). На основе теоретического анализа можно сказать о существовании подходов к изучению структуры деятельности. Многочисленные исследования психологов позволяют выделить мотивационную (мотивационно-потребностную сферу), целевую (цель деятельности) и инструментальную (средства деятельности) составляющие структуры деятельности. Именно эти структурные элементы определяют внутреннюю и внешнюю организацию деятельности (Younis, 2020).

В рамках субъектного подхода центральным компонентом структуры деятельности выделяет личность, которая ее осуществляет (Chang, 2014). Однако, анализируя проблему структуры деятельности, нужно отдать должное другим подходам и концепциям (Razavi, 2014). Так, функционально-алгоритмический подход рассматривает деятельность с позиции структурного анализа и включает в себя 5 уровней:

- уровень личностно-мотивационного анализа. На данном уровне происходит изучение потребностей личности и возможных вариантов их удовлетворения в зависимости особенностей выбранной профессии;
- уровень компонентно-целевого анализа. На данном уровне выделяется цель и значение всех операций (действий), их связь с психическими процессами и свойствами, обеспечивающие выполнение той или иной деятельности;
- уровень структурно-функционального анализа. На данном уровне изучаются отдельные подсистемы и подструктуры деятельности, особенности их взаимодействия, значимость и весомость отдельных компонентов;
- уровень информационного анализа. На данном уровне определяются способы получения необходимой информации, которая является важной для выполнения профессиональных действий;
- психофизиологический уровень анализа. Данный уровень позволяет для изучения физиологических систем, опосредующих деятельность.

Внимание исследователей концепции психофизиологического содержания деятельности сосредотачивается на четырехкомпонентной структуре, как включает в себя: интенциональный компонент, операционный компонент, активационно-регулирующий компонент и базовый компонент

(Cutcliffe, 2003). Деятельность в концепции интегральных психических процессов рассматривается с позиции макроструктуры (Ojaghi, 2017).

В концепции системогенеза рассматривает деятельность как целостную систему ее основных составляющих. Также в рамках этой же концепции деятельность выступает как единство системного, генетического и психологического аспектов деятельности (Wood, 2012). Многие зарубежные и отечественные ученые активно исследуют проблему профессиональной деятельности (Chiles, 2010). На основе анализа их научных трудов можно утверждать, что профессиональная деятельность требует специальной профессиональной подготовки и наличия необходимых личностных качеств (You, 2020). Поскольку именно психологический анализ профессиональной деятельности дает возможность сформировать требования к эмпатии как профессионально важному качеству (Korte, 2018).

Материалы и методы исследования

Для оценки эффективности внедрения социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии предпринимателей нами было проведено психодиагностическое исследование. На контрольном этапе эксперимента оно проводилось с помощью такого же набора экспериментальных методик, которые определяют уровень развития и факторы формирования эмпатии, что и на констатирующем этапе исследования. Для подтверждения или опровержения формирующего воздействия нами был проведен сравнительный анализ диагностических результатов констатирующего и формовочного этапов, также для определения статистически значимых сдвигов нами использовался *t*-критерий Вилкоксона.

Для оценки эффективности внедрения социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии предпринимателей нами было проведено психодиагностическое исследование в двух группах:

3) Экспериментальная группа (ЭГ), участники которой принимали участие в тренинге. Количество – 28 человек;

4) Контрольная группа (КГ), участники которой не принимали участия в формирующем эксперименте. Количество – 28 человек.

Учебный процесс в экспериментальной группе в целом отличался от контрольной группы поставленной целью, задачами, содержанием и заключался в проведении социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии.

Для корректности и получения достоверных результатов формирование групп осуществлено по следующим показателям:

– уровень развития эмпатии, поскольку проверка влияния социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии в первую очередь осуществляется по показателю уровня эмпатии, поэтому целесообразно было бы выровнять группы по данному показателю;

– готовность к риску, важное профессиональное качество, которое во взаимосвязи с высоким уровнем эмпатии формирует помогающее поведение;

– стратегии поведения в стрессовых ситуациях, важны будут для того, чтобы определить сможет ли предприниматель в стрессовой ситуации контролировать себя для оказания помощи;

– уровень мотивации достижения успеха и избегания неудач, что позволяет определить, насколько предприниматели будут мотивированы на достижение успеха в решении эмпатогенной ситуации;

– невротичность, спонтанная агрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, застенчивость, открытость, эмоциональная лабильность – это те свойства и качества личности, которые, как показали результаты констатирующего этапа, оказывают влияние на формирование эмпатии или мешают ее адекватному развитию;

– уровень нервно-психической устойчивости, важный показатель в структуре личности предпринимателя, поскольку она помогает сопротивляться негативным факторам профессиональной деятельности, мобилизовать силы и оказать помощь пострадавшим.

Такой подход дает возможность говорить об эффективности внедрения социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии, поскольку воздействие осуществляется на все факторы, способствующие формированию эмпатии и на факторы, которые снижают ее уровень.

Диагностическое исследование на контрольном этапе эксперимента проводилось с помощью такого же набора экспериментальных методик, определяющих уровень развития и факторы формирования эмпатии, что и на констатирующем этапе исследования. Для подтверждения или опровержения формирующего воздействия нами был проведен качественный анализ диагностических результатов констатирующего и контрольного этапов, также для определения статистически значимых сдвигов нами использовался t-критерий Вилкоксона.

Результаты и обсуждение

Результаты контрольного среза свидетельствуют о положительном влиянии внедрения социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии предпринимателей.

Для полноты представлений об изменениях, которые произошли в экспериментальной группе после формирующего воздействия и в контрольной, которая не принимала участия в тренинге, сравним их результаты. В табл. 1 представлены результаты изменений уровня эмпатии в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 1. Результаты изменений уровня эмпатии в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ n=28 | | |
|-------------------------------|---------|-------|-----------|---------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Очень высокий уровень эмпатии | 18 | 12 | -6 | 0 | 7 | +7 |
| Высокий уровень эмпатии | 32 | 32 | 0 | 7 | 25 | +18 |
| Нормальный уровень эмпатии | 25 | 22 | -3 | 32 | 43 | +11 |
| Низкий уровень эмпатии | 18 | 21 | -3 | 39 | 18 | -21 |
| Очень низкий уровень эмпатии | 7 | 7 | 0 | 22 | 7 | -15 |

Как видим из табл. 1, у экспериментальной группы показатели эмпатии повысились, в отличие от контрольной группы, где наблюдается незначительное снижение.

Рассмотрим подробнее результаты контрольного среза уровня эмпатии у предпринимателей экспериментальной группы. На рисунке 1 видим, что уровень эмпатии существенно вырос.

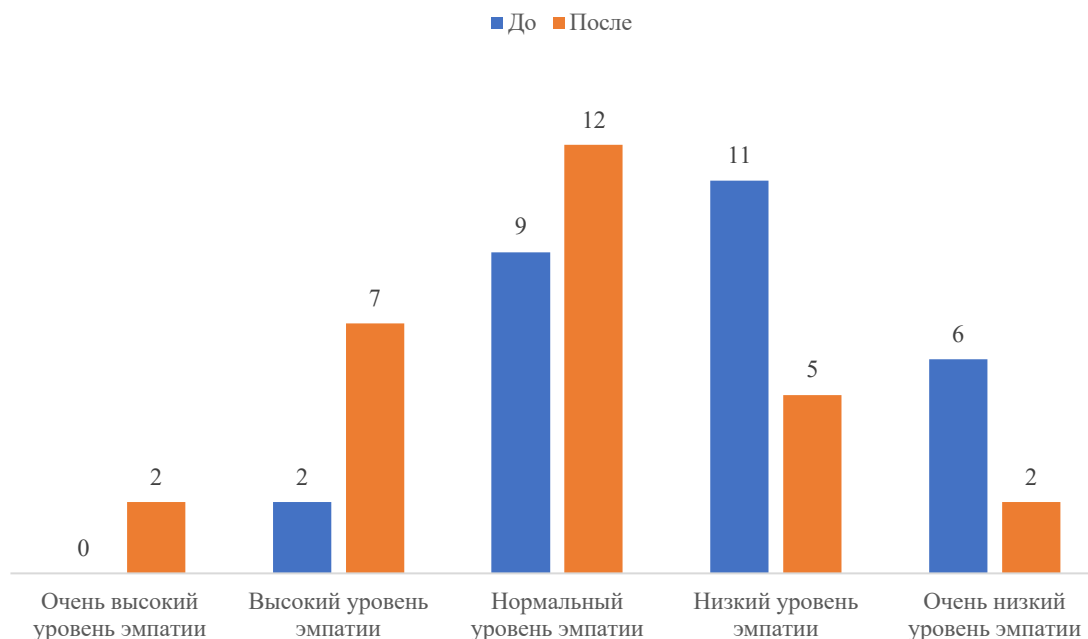


Рисунок 1. Диаграмма распределения уровней эмпатии экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Как видим, у участников формирующего эксперимента очень высокий уровень эмпатии вырос на 7%. Положительные изменения наблюдаются и на высоком уровне эмпатии, ведь в общем он вырос на 18%. Показатели нормального (среднего) уровня эмпатии также увеличились на 11%. Поэтому показатели низкого и очень низкого уровней эмпатии уменьшились на 21% и 15% соответственно.

Результаты диагностики готовности к риску позволяют говорить об имеющихся изменениях как в экспериментальной, так и контрольной группах. Как видим из таблицы 2 в контрольной группе наблюдается повышение по показателю «слишком осторожны» на 6% и незначительное снижение готовности к риску на 3%.

Таблица 2. Результаты изменений готовности к риску в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|------------------------------------|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Слишком осторожны | 22 | 28 | +6 | 46 | 25 | -21 |
| Средний уровень готовности к риску | 39 | 36 | -3 | 36 | 36 | 0 |
| Готовность к риску | 39 | 36 | -3 | 18 | 39 | +21 |

Детальные результаты диагностики готовности к риску в экспериментальной группе представлены на рисунке 2. Показатели чрезмерной осторожности, на фоне повышения уверенности и ассертивности, снизились на 21%. Показатели готовности к риску в зависимости от ситуации остались без изменений. Уровень готовности к риску заметно повысился (21%).

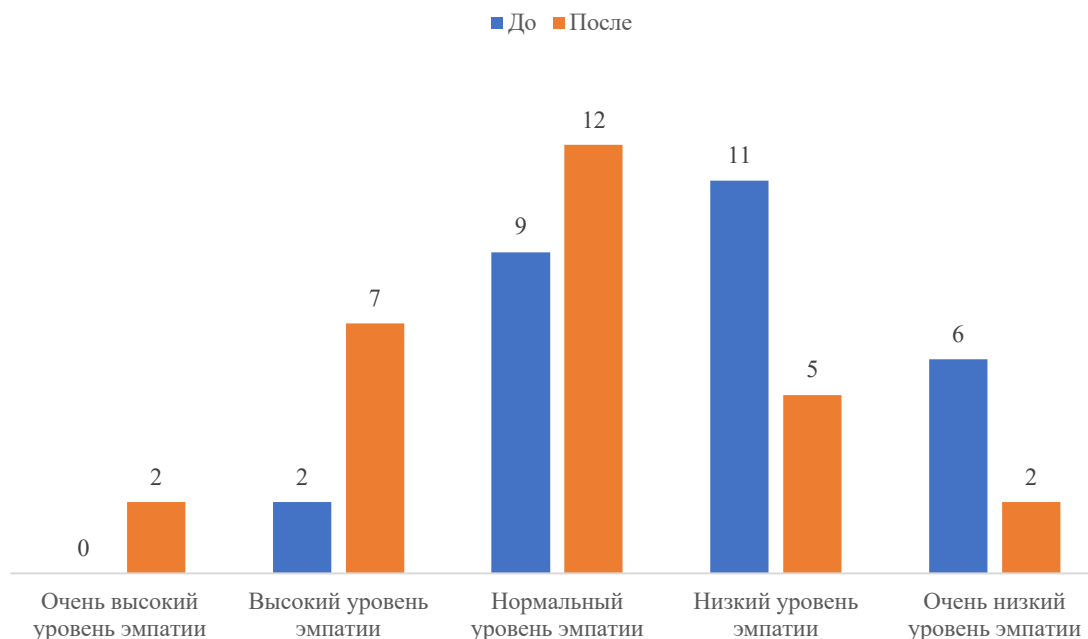


Рисунок 2. Диаграмма распределения показателей готовности к риску экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Стратегии поведения в стрессовых ситуациях также претерпели изменения, о чем свидетельствуют результаты, приведенные в таблице 3. Однако в контрольной группе изменения не слишком значительные, в отличие от экспериментальной.

Таблица 3. Результаты изменений стратегий поведения в стрессовых ситуациях в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|-----------------------------------|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Ассертивные действия | 21 | 18 | -3 | 4 | 25 | +21 |
| Поиск социальной поддержки | 18 | 21 | +3 | 4 | 10 | +6 |
| Установление социального контакта | 25 | 29 | +3 | 0 | 18 | +11 |
| Осторожные действия | 7 | 3 | -4 | 18 | 11 | -7 |
| Импульсивные действия | 4 | 3 | -1 | 18 | 11 | -7 |
| Избегание | 7 | 7 | 0 | 21 | 11 | -10 |
| Манипулятивные действия | 7 | 11 | +4 | 14 | 7 | -7 |
| Асоциальные действия | 4 | 4 | 0 | 7 | 0 | -7 |
| Агрессивные действия | 7 | 4 | -3 | 14 | 7 | -7 |

На рисунке 3 представлены результаты исследования поведения в стрессовых ситуациях. Видим, что существенно выросли показатели ассертивных действий (21%), поиска социальной поддержки (6%) и установления социального контакта (18%). Как видим, предприниматели стали увереннее и научились легко устанавливать социальные связи. Положительным является то, что на 7% снизились результаты по таким показателям, как осторожные действия, импульсивные действия, манипулятивные действия, асоциальные и агрессивные действия. Также видим, что стало на 10% меньше респондентов, избегающих решения стрессовых ситуаций.

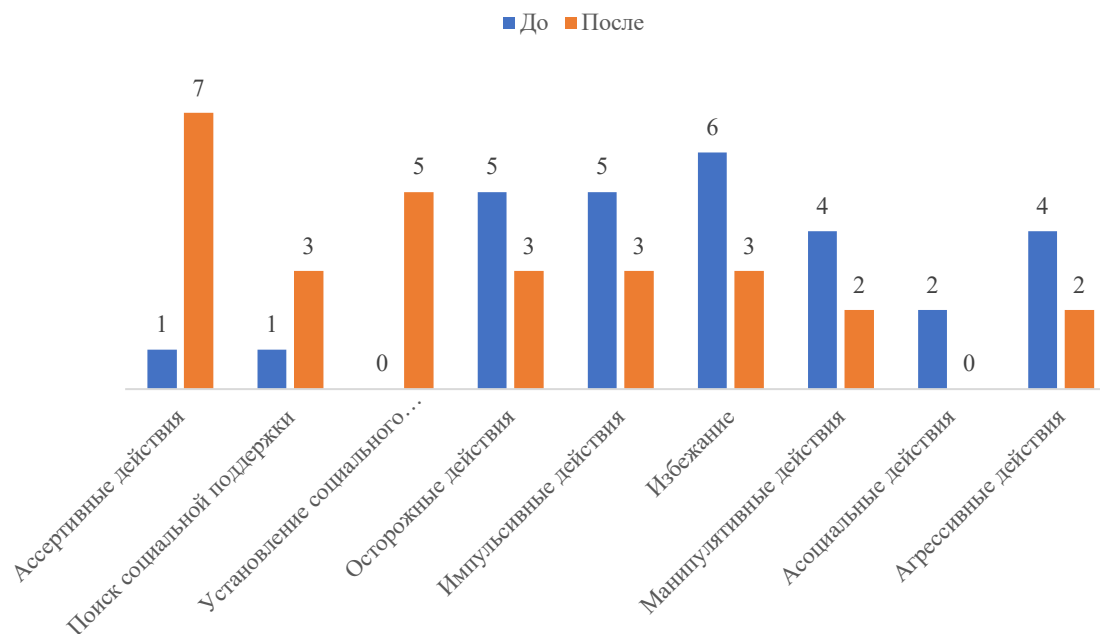


Рисунок 3. Диаграмма распределения копинг-стратегий экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Мотивация достижения успеха и избегания неудач оказывают значительное влияние на формирование профессиональной эмпатии предпринимателей. Поэтому целесообразно было бы проверить изменения этих показателей. В таблицах 4-5 представлены результаты мотивации достижения успеха и избегания неудач.

Таблица 4. Результаты изменений уровня мотивации достижения успеха в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|---|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Слишком высокий уровень мотивации достижения успеха | 36 | 32 | -4 | 21 | 18 | -3 |
| Высокий уровень мотивации достижения успеха | 32 | 29 | -3 | 18 | 32 | +14 |
| Средний уровень мотивации достижения успеха | 18 | 21 | +3 | 25 | 36 | +11 |
| Низкий уровень мотивации достижения успеха | 14 | 18 | +4 | 36 | 14 | -22 |

Как видим из таблицы 4, в контрольной группе не отслеживаются существенных изменений в мотивации достижения успеха.

Таблица 5. Результаты изменений уровня мотивации избегания неудач в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|---|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Слишком высокий уровень мотивации избегания неудач | 18 | 12 | -6 | 0 | 7 | +7 |
| Умеренно высокий уровень мотивации избегания неудач | 32 | 32 | 0 | 7 | 25 | +18 |

| | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|-----|
| Средний уровень мотивации избегания неудач | 25 | 22 | -3 | 32 | 43 | +11 |
| Низкий уровень мотивации избегания неудач | 18 | 21 | -3 | 39 | 18 | -21 |

Уровень мотивации избегания неудач в контрольной группе имеет незначительные изменения, а именно, слишком высокий уровень мотивации избегания неудач снизился лишь на 6%.

На рисунках 4 и 5 можем увидеть, как изменились показатели уровня мотивации достижения успеха и избегания неудач в экспериментальной группе.

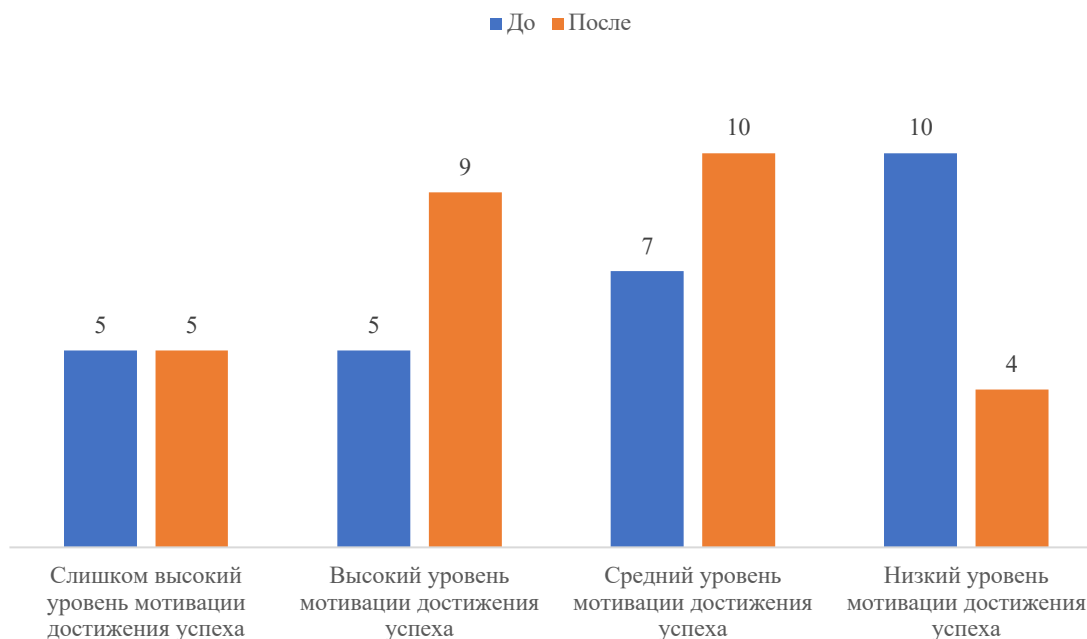


Рисунок 4. Результаты распределения уровней мотивации достижения успеха экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

В табл. 6 представлены результаты изменений уровня пространственных представлений в контрольной и экспериментальной группах. Как видим, в контрольной группе наблюдается снижение высокого уровня пространственных представлений лишь на 4%.

Однако показатели низкого уровня пространственных представлений увеличились тоже на 4%.

Таблица 6. Результаты изменений уровня пространственных представлений в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|--|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Высокий уровень пространственных представлений | 43 | 39 | -4 | 29 | 39 | +10 |
| Средний уровень пространственных представлений | 39 | 39 | 0 | 39 | 43 | +4 |
| Низкий уровень пространственных представлений | 18 | 22 | +4 | 32 | 18 | -14 |

На рисунке 6 представлены результаты контрольного среза исследования уровня пространственных представлений. Можем говорить о тенденции повышения уровня пространственных представлений. А именно, высокий уровень пространственных представлений вырос на 10% и средний на 4%. Зато уменьшились показатели низкого уровня пространственных представлений на 14%.

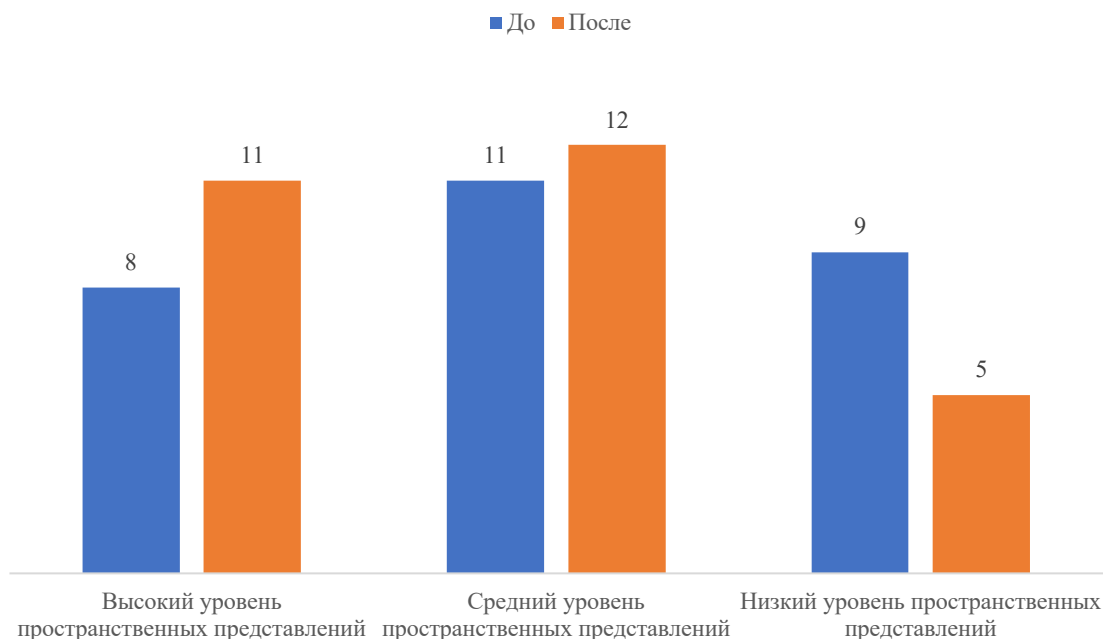


Рисунок 6. Результаты распределения уровней пространственных представлений экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Положительные результаты по показателям пространственных представлений объясняются тем, что в тренинге были использованы упражнения, направленные на развитие профессиональной эмпатии. То есть создавалась эмпатогенная ситуация на тренировочной площадке для предпринимателей.

Нами также было определено, что важным в профессиональной деятельности и формирования эмпатии предпринимателей является уровень нервно-психической устойчивости. В табл. 7 видим, что положительные изменения наблюдаются в двух группах. Тем не менее, результаты экспериментальной группы несколько выше, чем в контрольной.

Таблица 7. Результаты изменений уровня нервно-психической устойчивости в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|--|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Высокий уровень нервно-психической устойчивости | 21 | 25 | +4 | 7 | 14 | +7 |
| Нормальный уровень нервно-психической устойчивости | 29 | 25 | -4 | 18 | 25 | +7 |
| Удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости | 25 | 29 | +4 | 43 | 32 | -11 |
| Низкий уровень нервно-психической устойчивости | 25 | 21 | -4 | 32 | 29 | -3 |

Как видим, на рисунке 7, в результате формирующего влияния высокий и нормальный уровни нервно-психической устойчивости повысились на 7%, а удовлетворительный и низкий уровни нервно-психической устойчивости изменились в положительную сторону на 11% и 3% соответственно.

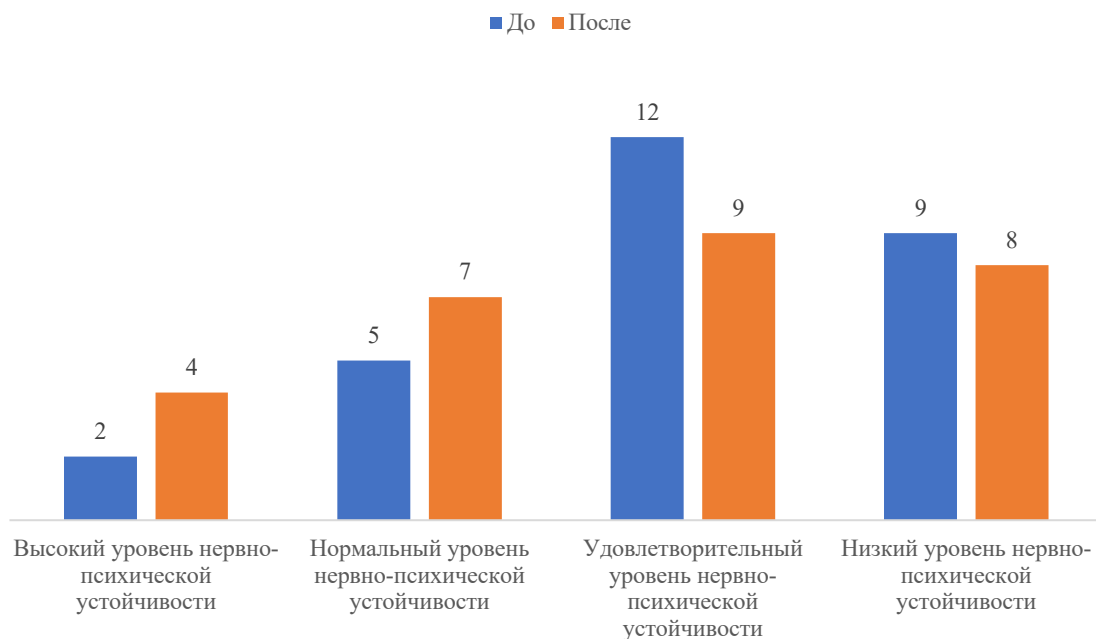


Рисунок 7. Результаты распределения уровней нервно-психической устойчивости экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Важными для профессиональной деятельности будут также личностные качества. Поскольку от них будет зависеть много ключевых моментов в осуществлении вспомогательных действий. В табл. 8 видим, что значительных изменений в исследуемых личностных качествах контрольной группы не наблюдается.

Таблица 8. Результаты изменений уровня эмпатии в контрольной и экспериментальной группах (%)

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|---------------------------|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Невротичность | 7 | 3 | -4 | 18 | 11 | -7 |
| Спонтанная агрессивность | 3 | 7 | +4 | 14 | 7 | -7 |
| Раздражительность | 11 | 14 | +3 | 21 | 11 | -10 |
| Коммуникабельность | 25 | 18 | -7 | 4 | 21 | +17 |
| Уравновешенность | 18 | 18 | 0 | 4 | 18 | +14 |
| Стыдливость | 11 | 11 | 0 | 14 | 4 | -10 |
| Открытость | 21 | 25 | +4 | 4 | 21 | +17 |
| Эмоциональная лабильность | 4 | 4 | 0 | 21 | 7 | -14 |

После формирующего эксперимента имеем возможность говорить о наличии изменений в личностных качествах и свойствах экспериментальной группы, которые способствуют формированию профессиональной эмпатии предпринимателей. На рисунке 8 представлены количественные результаты формовочного воздействия.

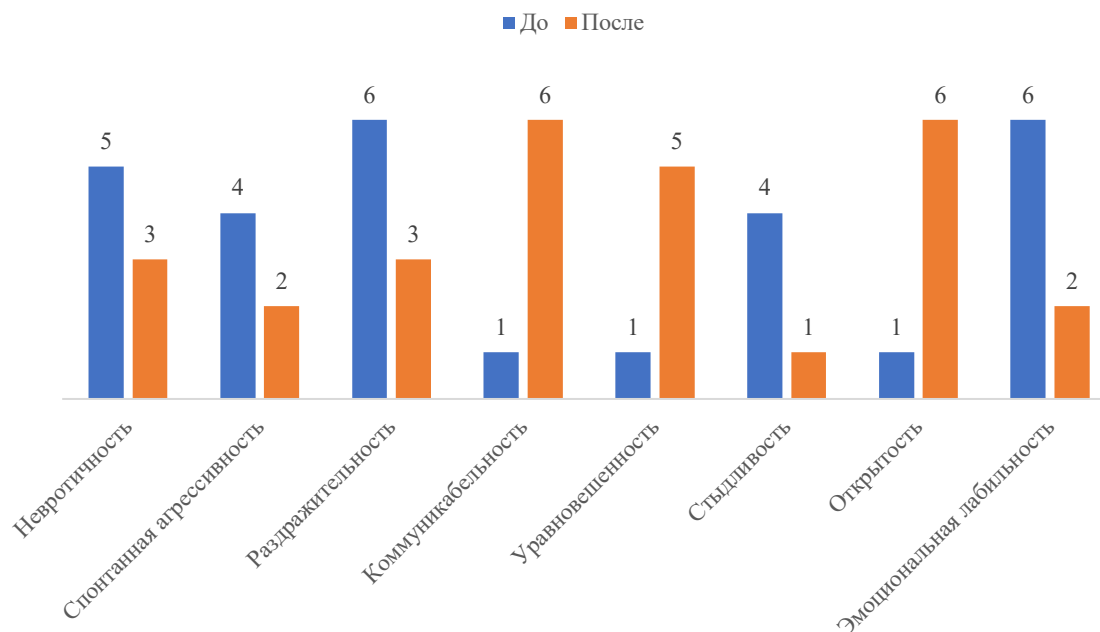


Рисунок 8. Результаты изменений в личностных качествах экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Следовательно, изменения произошли по таким показателям, как невротичность (-7%), спонтанная агрессивность (-7%), раздражительность (-10%), коммуникабельность (+10%), уравновешенность (14%), застенчивость (-10%), открытость (+17%) и эмоциональная лабильность (-14%). Подробные результаты приведены на рисунке 8.

Также видим изменения в уровнях эмоционального интеллекта. Так, показатели высокого эмоционального уровня выросли на 17,9%, показатели среднего уровня выросли на 7,2% и показатели низкого эмоционального интеллекта уменьшились на 25,1%. Изменения также наблюдаются по показателям эмоционального интеллекта. А именно, показатель «распознавание эмоций других людей» в экспериментальной и контрольной группах вырос на 3,6% и 3,5% соответственно, показатель «управление своими эмоциями» в экспериментальной группе вырос на 7,2%, тогда как в контрольной – снизился на 3,5%. В экспериментальной группе показатель «самотивация» вырос на 3,6%, а в контрольной группе остался без изменений. Показатель «эмпатия» в контрольной группе снизился на 3,5%, тогда как в экспериментальной группе наблюдается повышение на 7,1%. Показатель «эмоциональная осведомленность» демонстрирует тенденцию к повышению на 3,5% в контрольной и экспериментальной группах. Подробные результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9. Результаты изменений уровня эмпатии в контрольной и экспериментальной группах (%).

| Показатели | КГ n=28 | | | ЭГ группа n=28 | | |
|---|---------|-------|-----------|----------------|-------|-----------|
| | До | После | Изменение | До | После | Изменение |
| Высокий уровень эмоционального интеллекта | 28,6 | 32,1 | 3,5 | 25 | 42,9 | 17,9 |
| Средний уровень эмоционального интеллекта | 39,3 | 35,8 | -3,5 | 35,7 | 42,9 | 7,2 |
| Низкий уровень эмоционального интеллекта | 32,1 | 32,1 | 0 | 39,3 | 14,2 | 25,1 |
| Распознавание эмоций других людей | 28,6 | 32,1 | 3,5 | 32,1 | 35,7 | 3,6 |
| Управление своими эмоциями | 21,4 | 17,9 | -3,5 | 21,4 | 28,6 | 7,2 |
| Самотивация | 17,9 | 17,9 | 0 | 21,4 | 25 | 3,6 |

| | | | | | | |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|-----|
| Эмпатия | 21,4 | 17,9 | -3,5 | 17,9 | 25 | 7,1 |
| Эмоциональная осведомленность | 17,9 | 21,4 | 3,5 | 17,9 | 21,4 | 3,5 |

На рис. 9. видим количественные показатели результатов формирующего воздействия на уровне эмоционального интеллекта.

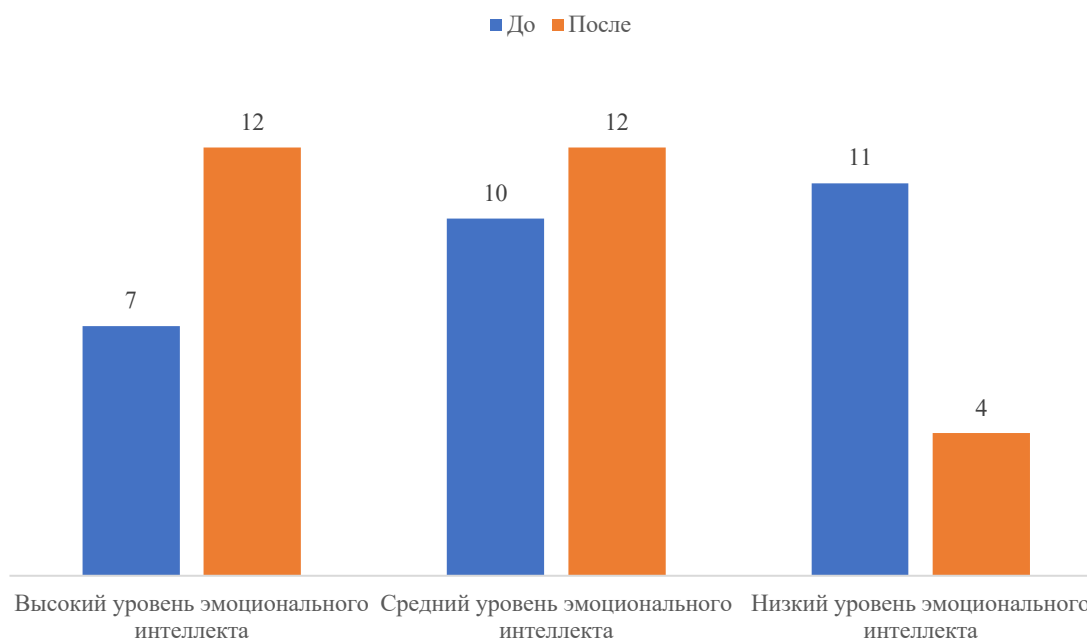


Рисунок 9. Результаты изменений в личностных качествах экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

При проведении формирующего и контрольного экспериментов возникает необходимость использования статистического критерия для оценки сдвигов значения исследуемых критериев. В нашем случае есть необходимость определить, произошли ли статистически значимые изменения в экспериментальной группе после проведения социально-психологического тренинга. Поэтому нами был осуществлен статистический анализ с помощью t-критерия Вилкоксона.

В таблицах 10-18 приведены результаты исследования наличия статистически значимых сдвигов после проведения социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии с помощью t-критерия Вилкоксона.

Таблица 10. Результаты определения статистически значимых сдвигов показателей уровня эмпатии по t-критерию Вилкоксона

| Показатели | t | P |
|-------------------------------|---------------------|------|
| Очень высокий уровень эмпатии | -2,563 ^a | ,023 |
| Высокий уровень эмпатии | -5,589 ^a | ,000 |
| Нормальный уровень эмпатии | -3,121 ^a | ,002 |
| Низкий уровень эмпатии | -4,942 ^b | ,000 |
| Очень низкий уровень эмпатии | -3,091 ^b | ,002 |

Как видно из табл. 10, проведение социально-психологического тренинга формирования профессиональной эмпатии предпринимателей способствовало повышению уровня эмпатии в целом. Видим, что наиболее статистически значимые изменения произошли по показателям «высокий уровень эмпатии» ($p < 0,001$) и «низкий уровень эмпатии» ($p < 0,001$). Изменения также произошли по показателям

«очень высокий уровень эмпатии», «нормальный уровень эмпатии» и «очень низкий уровень эмпатии» ($p < 0,01$).

Результаты определения статистически значимых сдвигов показателей готовности к риску по t-критерию Вилкоксона позволяют подтвердить наличие позитивных изменений.

Таблица 11. Результаты определения статистически значимых сдвигов показателей готовности к риску по t-критерию Вилкоксона

| Показатели | t | P |
|------------------------------------|---------------------|------|
| Слишком осторожны | -4,913 ^b | ,000 |
| Средний уровень готовности к риску | -2,238 ^a | ,025 |
| Готовность к риску | -5,841 ^a | ,000 |

Как видим, в табл. 11 положительные изменения произошли по показателям «слишком осторожны» и «готовность к риску» ($p < 0,001$). Средний уровень готовности к риску остался без существенных изменений.

Наличие положительных изменений позволяют засвидетельствовать результаты определения статистически значимых сдвигов показателей мотивации достижения успеха по t-критерию Вилкоксона, которые представлены в табл. 12.

Таблица 12. Результаты определения статистически значимых сдвигов показателей мотивации достижения успеха по t-критерию Вилкоксона

| Показатели | t | P |
|---|---------------------|------|
| Слишком высокий уровень мотивации достижения успеха | -2,705 ^b | ,007 |
| Высокий уровень мотивации достижения успеха | -3,101 ^a | ,002 |
| Средний уровень мотивации достижения успеха | -3,098 ^a | ,002 |
| Низкий уровень мотивации достижения успеха | -5,121 ^b | ,000 |

Как видно из табл. 12, изменения произошли по всем показателям, однако с разной статистической значимостью. Наибольшие изменения претерпел показатель «низкий уровень мотивации достижения успеха» ($p < 0,001$), а показатели «слишком высокий уровень мотивации достижения успеха», «высокий уровень мотивации достижения успеха» и «средний уровень мотивации достижения успеха» демонстрируют изменения с более низким уровнем статистических значений ($p < 0,01$).

В табл. 13 представлены результаты определения статистически значимых сдвигов показателей мотивации избегания неудач по t-критерию Вилкоксона.

Таблица 13. Результаты определения статистически значимых сдвигов показателей мотивации избегания неудач по t-критерию Вилкоксона.

| Показатели | t | p |
|---|---------------------|------|
| Слишком высокий уровень мотивации избегания неудач | -3,202 ^b | ,001 |
| Умеренно высокий уровень мотивации избегания неудач | -2,653 ^b | ,006 |
| Средний уровень мотивации избегания неудач | -2,271 ^a | ,023 |
| Низкий уровень мотивации избегания неудач | -2,921 ^a | ,005 |

Как видим в табл. 13 все уровни мотивации подверглись изменениям. Показатели «слишком высокий уровень мотивации избегания неудач», «умеренно высокий уровень мотивации избегания неудач» и «низкий уровень мотивации избегания неудач» больше всего подверглись положительным изменениям ($p < 0,01$), а показатель «средний уровень мотивации избегания неудач» несколько меньше претерпел изменений ($p < 0,05$).

В табл. 14 представлены результаты определения статистически значимых сдвигов личностных свойств по t-критерию Вилкоксона. Можем утверждать, что в той или иной степени статистически значимые положительные изменения произошли.

Таблица 14. Результаты определения статистически значимых сдвигов личностных свойств по t-критерию Вилкоксона.

| Показатели | t | p |
|---------------------------|---------------------|------|
| Невротичность | -2,097 ^b | ,032 |
| Спонтанная агрессивность | -2,751 ^b | ,005 |
| Раздражительность | -2,367 ^b | ,018 |
| Коммуникабельность | -4,891 ^a | ,000 |
| Уравновешенность | -3,021 ^a | ,002 |
| Стыдливость | -2,398 ^b | ,020 |
| Открытость | -4,977 ^a | ,000 |
| Эмоциональная лабильность | -2,299 ^b | ,022 |

Как видим, наиболее статистически значимые сдвиги произошли по показателям «общительность» и «открытость» ($p < 0,001$). Несколько меньшие, но тоже положительные изменения произошли по показателям «спонтанная агрессивность», «раздражительность», «уравновешенность», «застенчивость» и «эмоциональная лабильность» ($p < 0,01$). Наименьшее влияние было обнаружено на показатель «невротичность» ($p < 0,05$).

В табл. 15 представлены результаты определения статистически значимых сдвигов стратегий поведения в стрессовых ситуациях по t-критерию Вилкоксона.

Таблица 15. Результаты определения статистически значимых сдвигов стратегий поведения в стрессовых ситуациях по t-критерию Вилкоксона

| Показатели | t | p |
|-----------------------------------|---------------------|------|
| Ассертивные действия | -5,693 ^a | ,000 |
| Поиск социальной поддержки | -2,736 ^a | ,007 |
| Установление социального контакта | -4,921 ^a | ,000 |
| Осторожные действия | -2,568 ^b | ,008 |
| Импульсивные действия | -2,121 ^b | ,021 |
| Избежание | -2,726 ^b | ,007 |
| Манипулятивные действия | -2,279 ^b | ,022 |
| Асоциальные действия | -2,598 ^b | ,009 |
| Агрессивные действия | -3,921 ^b | ,000 |

Из табл. 15 видно, что проведение социально-психологического тренинга позволило положительно повлиять на выбор стратегий поведения в стрессовых ситуациях. Наиболее статистически значимые изменения наблюдаются по следующим показателям «ассертивные действия» ($p < 0,001$), «установление социального контакта» ($p < 0,001$), «агрессивные действия» ($p < 0,001$). Менее весомые, однако, статически значимые изменения, произошедшие по показателям «поиск социальной поддержки» ($p < 0,01$), «осторожные действия» ($p < 0,01$), «избежание» ($p < 0,01$) и «асоциальные действия» ($p < 0,01$). Наименьшие изменения произошли по показателям «импульсивные действия» ($p < 0,05$) и «манипулятивные действия» ($p < 0,05$).

Таблица 16. Результаты определения статистически значимых сдвигов в уровнях пространственных представлений по t-критерию Вилкоксона

| Показатели | T | p |
|--|---------------------|------|
| Высокий уровень пространственных представлений | -2,098 ^a | ,032 |
| Средний уровень пространственных представлений | -2,071 ^a | ,036 |
| Низкий уровень пространственных представлений | -3,028 ^b | ,002 |

Из табл. 16 видно, что статистически значимых сдвигов в уровнях пространственных представлений по t-критерию Вилкоксона не произошло, кроме показателя «низкий уровень пространственных представлений» ($p < 0,01$). Хотя и не большие, однако статистически значимые сдвиги произошли по показателям «низкий уровень пространственных представлений» ($p < 0,05$) и «средний уровень пространственных представлений» ($p < 0,05$).

В табл. 17 представлены результаты определения статистически значимых сдвигов в уровнях нервно психической устойчивости по t-критерию Вилкоксона. Видим, что наблюдаются положительные изменения по всем показателям ($p < 0,05$).

Таблица 17. Результаты определения статистически значимых сдвигов в уровнях нервно психической устойчивости по t-критерию Вилкоксона

| Показатели | t | P |
|--|---------------------|------|
| Высокий уровень нервно психической устойчивости | -3,061 ^a | ,002 |
| Нормальный уровень нервно психической устойчивости | -3,171 ^a | ,001 |
| Удовлетворительный уровень нервно психической устойчивости | -2,662 ^b | ,009 |
| Низкий уровень нервно психической устойчивости | -2,584 ^b | ,011 |

Результаты определения статистически значимых сдвигов в уровнях и показателях эмоционального интеллекта по t-критерию Вилкоксона приведены в табл. 18. Как видим, статистически значимые изменения произошли по показателям «высокий уровень эмоционального интеллекта» ($p < 0,05$), «средний уровень эмоционального интеллекта» ($p < 0,05$), «низкий уровень эмоционального интеллекта» ($p < 0,05$). Что касается показателей эмоционального интеллекта, то они также претерпели изменения.

Таблица 18. Результаты определения статистически значимых сдвигов в уровнях и показателях эмоционального интеллекта по t-критерию Вилкоксона

| Показатели | t | p |
|---|---------------------|------|
| Высокий уровень эмоционального интеллекта | -2,684 ^a | ,009 |
| Средний уровень эмоционального интеллекта | -2,821 ^a | ,005 |
| Низкий уровень эмоционального интеллекта | -2,568 ^b | ,011 |
| Распознавание эмоций других людей | -2,193 ^a | ,021 |
| Управление своими эмоциями | -2,828 ^a | ,005 |
| Самотивация | -2,163 ^a | ,025 |
| Эмпатия | -3,621 ^a | ,000 |
| Эмоциональная осведомленность | -2,693 ^a | ,009 |

На основе качественного анализа и результатов t-критерия Вилкоксона можем говорить о том, что внедрение социально-психологического тренинга способствовало формированию всех компонентов профессиональной эмпатии у предпринимателей.

Предприниматели стали более уверенными, склонны к ассертивным действиям, более мотивированы на достижение успеха, повысили умение устанавливать социальный контакт. Стали менее агрессивными и раздражительными, лишились асоциальных проявлений. Также направлены на

решение жизненных проблем, а не на их избегание. Проявили более высокие результаты по показателям «коммуникабельность» и «открытость».

Заключение

Приведены концептуальные основы комплексной программы социально-психологического формирования профессиональной эмпатии предпринимателей и проведен анализ ее эффективности. При построении программы формирования профессиональной эмпатии предпринимателей применен комплексный подход с учетом особенностей их профессиональной деятельности. В экспериментальную и контрольную группы вошло по 28 исследуемых соответственно (отбор в группы происходил по принципу добровольности).

В комплексную социально-психологическую программу формирования профессиональной эмпатии предпринимателей были включены разнообразные упражнения и техники, в частности, арт-терапевтические, групповые дискуссии, мини-лекции для углубления знаний по проблеме эмпатии и ее важности в личностном и профессиональном росте; игровые методы (ситуационно-ролевые, ролевые игры и пр), психологические рисунки, психогимнастика (движение), релаксация, медитация и визуализация, методы аутогенной тренировки.

Оценка эффективности результатов формирующего воздействия проводилась с помощью качественного анализа с применением математического критерия обработки статистических данных t -критерий Вилкоксона для зависимых выборок по следующим показателям: уровень развития эмпатии; готовность к риску; стратегии поведения в стрессовых ситуациях; уровень мотивации достижения успеха и избегания неудач; невротичность, спонтанная агрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, застенчивость, открытость, эмоциональная лабильность; уровень нервно-психической устойчивости.

Констатировано положительное влияние мер формирующего воздействия у респондентов экспериментальной группы. Так, статистически значимые изменения произошли по таким параметрам, как «высокий уровень эмпатии», «низкий уровень эмпатии», «слишком осторожны», «готовность к риску», «низкий уровень мотивации достижения успеха», «коммуникабельность», «открытость», «ассертивные действия», «установление социального контакта» и «агрессивные действия».

Также изменения произошли по таким показателям: «слишком высокий уровень мотивации достижения успеха», «высокий мотивации достижения успеха» и «средний уровень мотивации достижения успеха», «слишком высокий уровень мотивации избегания неудач» «умеренно высокий уровень мотивации избегания неудач», «низкий уровень мотивации избегания неудач», «средний уровень мотивации избегания неудач», «спонтанная агрессивность», «раздражительность», «уравновешенность», «застенчивость», «эмоциональная лабильность», «невротичность», «поиск социальной поддержки», «осторожные действия», «избегание», «асоциальные действия», «импульсивные действия», «манипулятивные действия», «низкий уровень пространственных представлений», «низкий уровень пространственных представлений», «средний уровень пространственных представлений», «высокий уровень эмоционального интеллекта», «средний уровень эмоционального интеллекта», «низкий уровень эмоционального интеллекта».

В целом, результаты внедрения программы подтвердили целесообразность и эффективность ее использования для повышения уровня профессиональной эмпатии предпринимателей.

Список литературы

1. Bacq, S., & Alt, E. (2018). Feeling capable and valued: A prosocial perspective on the link between empathy and social entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 33(3), 333–350. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.01.004>
2. Camuffo, A., Gerli, F., & Gubitta, P. (2012). Competencies matter: Modeling effective entrepreneurship in northeast of Italy small firms. *Cross Cultural Management*, 19(1), 48–66. <https://doi.org/10.1108/13527601211195628>

3. Chang, J. Y. C., Benamraoui, A., & Rieple, A. (2014). Stimulating learning about social entrepreneurship through income generation projects. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 20(5), 417–437. <https://doi.org/10.1108/IJEER-10-2012-0111>
4. Chiles, T. H., Tuggle, C. S., McMullen, J. S., Bierman, L., & Greening, D. W. (2010). Dynamic creation: Extending the radical austrian approach to entrepreneurship. *Organization Studies*, 31(1), 7–46. <https://doi.org/10.1177/0170840609346923>
5. Cutcliffe, J. R. (2003). Reconsidering reflexivity: Introducing the case for intellectual entrepreneurship. *Qualitative Health Research*, 13(1), 136–148. <https://doi.org/10.1177/1049732302239416>
6. Groch, K., Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Groch, M. (2012). The Grassroots Londolosi Model of African Development: Social Empathy in Action. *Journal of Community Practice*, 20(1–2), 154–177. <https://doi.org/10.1080/10705422.2012.644207>
7. Hockerts, K. (2018). The Effect of Experiential Social Entrepreneurship Education on Intention Formation in Students. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(3), 234–256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498377>
8. Korte, R., Smith, K. A., & Li, C. Q. (2018). The role of empathy in entrepreneurship: A core competency of the entrepreneurial mindset. *Advances in Engineering Education*, 7(1).
9. Le, T. T., Nguyen, T. N. Q., & Tran, Q. H. M. (2020). When giving is good for encouraging social entrepreneurship. *Australasian Marketing Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2020.05.005>
10. Luo, J., Pey, K. L., & Wood, K. (2018). Crowdfunding campaign as a design-based pedagogical approach for experiential learning of technology entrepreneurship. In *Proceedings of the ASME Design Engineering Technical Conference (Vol. 3)*. <https://doi.org/10.1115/DETC2018-85532>
11. Ojaghi, S., Rezaee, B., Naderi, N., & Jafari, H. (2017). Entrepreneurship education service quality in universities based on servqual model. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(2), 60–74. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol5no2.4>
12. Peterlin, J. (2019). Social entrepreneurship as social innovation management of sustainable development global goals. In *Proceedings of the European Conference on Innovation and Entrepreneurship, ECIE (Vol. 2, pp. 782–787)*. <https://doi.org/10.34190/ECIE.19.222>
13. Rashid, T. (2006). Relationship marketing and entrepreneurship: South Asian businesses in the UK. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 3(3–4), 417–426. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2006.009284>
14. Razavi, S. M., Esfandabadi, H. M., Esfandabadi, A. M., & Ekbatani, H. (2014). An investigation of the relationship between social capital and organizational entrepreneurship in Saipa Sazehgostar Company. *World Applied Sciences Journal*, 32(3), 465–471. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.32.03.1641>
15. Sherman, C. L., Arseneau, E., & Kauanui, S. K. (2018). Examining the transformational power of entrepreneurship. *Handbook of Personal and Organizational Transformation (Vol. 2)*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66893-2_60
16. Urban, B., & Galawe, J. (2019). The mediating effect of self-efficacy on the relationship between moral judgement, empathy and social opportunity recognition in South Africa. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(2), 349–372. <https://doi.org/10.1108/IJEER-05-2019-0271>
17. Wood, S. (2012). Prone to progress: Using personality to identify supporters of innovative social entrepreneurship. *Journal of Public Policy and Marketing*, 31(1), 129–141. <https://doi.org/10.1509/jppm.11.060>
18. You, T.-H., & You, Y.-Y. (2020). The effect of entrepreneurship on the sustainability of social small and medium enterprises (SMEs)-Between the mediating effects of government support policy in Korea. *Research in World Economy*, 11(2), 112–121. <https://doi.org/10.5430/rwe.v11n2p112>
19. Younis, A., Xiaobao, P., Nadeem, M. A., Kanwal, S., Pitafi, A. H., Qiong, G., & Yuzhen, D. (2020). Impact of positivity and empathy on social entrepreneurial intention: The moderating role of perceived social support. *Journal of Public Affairs*. <https://doi.org/10.1002/pa.2124>
20. Zulfqar, S., Nadeem, M. A., Khan, M. K., Anwar, M. A., Iqbal, M. B., & Asmi, F. (2019). Opportunity Recognition Behavior and Readiness of Youth for Social Entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*. <https://doi.org/10.1515/erj-2018-0201>

Organizational and pedagogical forms of coordination of positions in legal disputes in international dialogue


Abdul S. Afghan

PhD student

Russian Peoples' Friendship University

Moscow, Russia


asbafghan@gmail.com

 0000-0000-0000-0000

Received 15.04.2022

Accepted 12.05.2022

Published 20.06.2022

 10.25726/h1505-3496-6346-v

Abstract

In business and scientific literature, significant attention is paid to the importance of empathy, i.e. the ability to accept the perspective of another person, putting yourself in his place, for the development of interpersonal relationships. However, there is a risk that in negotiations, the ability to encourage the counterparty to accept the prospect, i.e., the manifestation of empathy, is no less significant success factor. External pressure and aggression cause psychological resistance. Sometimes such resistance takes on grotesque forms, forcing people to take actions directly contrary to their interests, just to demonstrate their independence. The novelty of the study is determined by the fact that negotiations in the conditions of work by an entrepreneur depend on the ability to empathy. The authors show that teaching empathy and raising its level can contribute to improving the quality and success of negotiations, which will result in concluded contracts and, accordingly, increase the efficiency of the entrepreneur. The paper found that empathy in the professional activity of an entrepreneur contributes to the formation of secondary socio-economic indicators of the environment and society. The practical significance of the study is determined by the structure of the formation of the empathic component in the practical activities of business structures in the conditions of overcoming crisis phenomena in the economy.

Keywords

empathy, entrepreneurship, environment, formation, development.


References

1. Bacq, S., & Alt, E. (2018). Feeling capable and valued: A prosocial perspective on the link between empathy and social entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 33(3), 333–350. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.01.004>
2. Camuffo, A., Gerli, F., & Gubitta, P. (2012). Competencies matter: Modeling effective entrepreneurship in northeast of Italy small firms. *Cross Cultural Management*, 19(1), 48–66. <https://doi.org/10.1108/13527601211195628>
3. Chang, J. Y. C., Benamraoui, A., & Rieple, A. (2014). Stimulating learning about social entrepreneurship through income generation projects. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 20(5), 417–437. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-10-2012-0111>
4. Chiles, T. H., Tuggle, C. S., McMullen, J. S., Bierman, L., & Greening, D. W. (2010). Dynamic creation: Extending the radical austrian approach to entrepreneurship. *Organization Studies*, 31(1), 7–46. <https://doi.org/10.1177/0170840609346923>
5. Cutcliffe, J. R. (2003). Reconsidering reflexivity: Introducing the case for intellectual entrepreneurship. *Qualitative Health Research*, 13(1), 136–148. <https://doi.org/10.1177/1049732302239416>

6. Groch, K., Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Groch, M. (2012). The Grassroots Londolozzi Model of African Development: Social Empathy in Action. *Journal of Community Practice*, 20(1–2), 154–177. <https://doi.org/10.1080/10705422.2012.644207>
7. Hockerts, K. (2018). The Effect of Experiential Social Entrepreneurship Education on Intention Formation in Students. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(3), 234–256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498377>
8. Korte, R., Smith, K. A., & Li, C. Q. (2018). The role of empathy in entrepreneurship: A core competency of the entrepreneurial mindset. *Advances in Engineering Education*, 7(1).
9. Le, T. T., Nguyen, T. N. Q., & Tran, Q. H. M. (2020). When giving is good for encouraging social entrepreneurship. *Australasian Marketing Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2020.05.005>
10. Luo, J., Pey, K. L., & Wood, K. (2018). Crowdfunding campaign as a design-based pedagogical approach for experiential learning of technology entrepreneurship. In *Proceedings of the ASME Design Engineering Technical Conference (Vol. 3)*. <https://doi.org/10.1115/DETC2018-85532>
11. Ojaghi, S., Rezaee, B., Naderi, N., & Jafari, H. (2017). Entrepreneurship education service quality in universities based on servqual model. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(2), 60–74. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol5no2.4>
12. Peterlin, J. (2019). Social entrepreneurship as social innovation management of sustainable development global goals. In *Proceedings of the European Conference on Innovation and Entrepreneurship, ECIE (Vol. 2, pp. 782–787)*. <https://doi.org/10.34190/ECIE.19.222>
13. Rashid, T. (2006). Relationship marketing and entrepreneurship: South Asian businesses in the UK. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 3(3–4), 417–426. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2006.009284>
14. Razavi, S. M., Esfandabadi, H. M., Esfandabadi, A. M., & Ekbatani, H. (2014). An investigation of the relationship between social capital and organizational entrepreneurship in Saipa Sazehgostar Company. *World Applied Sciences Journal*, 32(3), 465–471. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.32.03.1641>
15. Sherman, C. L., Arseneau, E., & Kauanui, S. K. (2018). Examining the transformational power of entrepreneurship. *Handbook of Personal and Organizational Transformation (Vol. 2)*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66893-2_60
16. Urban, B., & Galawe, J. (2019). The mediating effect of self-efficacy on the relationship between moral judgement, empathy and social opportunity recognition in South Africa. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(2), 349–372. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-05-2019-0271>
17. Wood, S. (2012). Prone to progress: Using personality to identify supporters of innovative social entrepreneurship. *Journal of Public Policy and Marketing*, 31(1), 129–141. <https://doi.org/10.1509/jppm.11.060>
18. You, T.-H., & You, Y.-Y. (2020). The effect of entrepreneurship on the sustainability of social small and medium enterprises (SMEs)-Between the mediating effects of government support policy in Korea. *Research in World Economy*, 11(2), 112–121. <https://doi.org/10.5430/rwe.v11n2p112>
19. Younis, A., Xiaobao, P., Nadeem, M. A., Kanwal, S., Pitafi, A. H., Qiong, G., & Yuzhen, D. (2020). Impact of positivity and empathy on social entrepreneurial intention: The moderating role of perceived social support. *Journal of Public Affairs*. <https://doi.org/10.1002/pa.2124>
20. Zulfiqar, S., Nadeem, M. A., Khan, M. K., Anwar, M. A., Iqbal, M. B., & Asmi, F. (2019). Opportunity Recognition Behavior and Readiness of Youth for Social Entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*. <https://doi.org/10.1515/erj-2018-0201>

Педагогико-психологическая технология верификации в ситуациях изобличения лжи допрашиваемого


Александр Адольфович Арский

доцент кафедры иностранных и русского языков
Сибирский юридический институт МВД России
Красноярск, Россия
arski7@yandex.ru
 0000-0002-9727-5232

Поступила в редакцию 20.06.2022

Принята 19.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/p5794-6362-2136-s

Аннотация

В данной статье анализируются актуальные вопросы описания и классификации криминалистических вербальных и невербальных тактик получения от подозреваемого правдивых показаний при проведении допросов как самостоятельных процессуальных действий. Авторами используется технологический подход к формированию методики допроса через верификацию не только инструментальных ответов, полученных с использованием высокоточного измерительного оборудования, но также и механизмов безинструментальной оценки. В статье показано, что каждый из способов является только дополнением к общей структуре верификации ответов допрашиваемого и интегральная оценка должна выноситься непосредственно специалистом. Определено, что технология в ситуациях изобличения лжи допрашиваемого позволяет ускорить расследование уголовного дела и в перспективе более оперативно определить порядок наказания. Практическое применение полученной технологии может определено в непосредственной оперативной работе как при допросе в экстремальных условиях, так и условиях камеральной работы оперативного состава.

Ключевые слова

допрос, следственные действия, признаки лжи, профессиональная подготовка, вербальное поведение, подозреваемый, верификация.

Введение

Актуальность исследования. Основной и главной целью уголовного судопроизводства является изобличение и привлечение к уголовной ответственности лица, совершившего преступление. Поэтому сотрудники ведомственных служб с той или иной эффективностью применяют в своей профессиональной деятельности разные приёмы выявления и нейтрализации сообщения им допрашиваемым ложной информации на начальном этапе расследования. Но поскольку необходимым техническим оборудованием, в частности устройствами и соответствующим программным обеспечением, способствующими изобличению лживых показаний, российские правоохранительные органы оснащены лишь за редким исключением, их сотрудникам приходится рассчитывать только на собственные умения и навыки из области так называемого «профайлинга» – комплекса методов психологического характера, способствующих оценке и прогнозированию поведения определенного человека при помощи анализа таких частных информативных характеристик, как: специфика внешности искомой личности, особенности ее вербального и невербального поведения, реакции вегетативной нервной системы на происходящее (Профайлинг, 2022). Однако формирование указанных компетенций требует соответствующей специальной подготовки в рамках профессионально ориентированного

обучения сотрудников полиции в образовательных учреждениях Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Проблема исследования. Профайлинг – как комплекс методов психологического мониторинга и предсказывание вероятного поведения определенного человека на основе анализа наиболее значимых признаков. В первую очередь, речь идет о направленной на распознавание лживых показаний совокупной оперативной безинструментальной оценке верификатором вербального и невербального поведения реципиента, его вегетативных реакций на неожиданно поступающую информацию. При этом предполагается одновременное наблюдение за реципиентом и его предметный опрос в целях выявления скрытой психологической информации о нем. В этом смысле практика специалистов профайлинга представляет собой несомненный интерес для сотрудников правоохранительных органов, к профессиональным компетенциям которых относится проведение допроса. Однако есть и некоторые нюансы расхождения, которые следует упомянуть. В частности, навыки профайлеров в области верификации лжи, как правило, сориентированы на использование в рамках деловых переговоров сотрудниками банковских и коммерческих структур, проведения собеседований представителями кадровых служб, а также в рамках проверки, направленной на обеспечение безопасности подразделений, мероприятий и т.д. Одно из существенных отличий названных процедур в целях: допрос в исполнении следователя, в первую очередь, направлен на выяснение у допрашиваемого известных ему обстоятельств прошлого, а деловая беседа в исполнении профайлера, в большей степени, направлена на прогнозирование действий реципиента. При этом в следователь ходе допроса, по нашему мнению, сталкивается с намного большим сопротивлением со стороны реципиента попыткам получить информацию по материалам дела. Еще одной особенностью допроса, делающей его, в сравнении, например, с коммерческим профайлингом, более сложной процедурой, является повышенная степень вероятности подготовленности реципиента к противодействию классическим речевым стратегиям и тактикам, направленным на получение от коммуниканта скрываемой им информации. В частности, по статистическим данным, 85 % лжесвидетельствующих субъектов допросов не относятся к категории ранее судимых, но 15 % из их – ранее были судимы (Карнаухова, 2015), т.е., с большей долей вероятности, могут обладать определенной подготовкой по намеренному введению допрашивающего в заблуждение. При этом следует отметить, что существующая образовательная система обучения будущих следователей не предполагает целенаправленного изучения необходимых в этой связи основ применения соответствующих стратегий и тактик изобличения лжи.

Материалы и методы исследования

В целях эффективного, оперативного раскрытия преступлений сотрудникам правоохранительных органов следует своевременно идентифицировать попытки допрашиваемого ввести их в заблуждение. При этом следует учитывать не только распространённость, но и, по сути, безальтернативность допроса как неотъемлемой части комплекса следственных действий, направленных на получение доказательств вины подозреваемого (Родивилина, 2019). Данные особенности допроса обусловлены как его высоким информационным потенциалом, так и сравнительной простотой его исполнения, а также надежностью получаемых данных и оперативностью результатов (Сыворотка, 2022). При этом допрос в определенной степени представляет собой обмен информацией между допрашивающим и допрашиваемым, характеризующийся в том числе и психологическим воздействием его участников друг на друга (Павловская, 2017).

Результаты и обсуждение

Формой проведения допроса, зачастую, является опросная беседа верификатора с подозреваемым, отличаясь при этом либо структурированным (ведение беседы-опроса по предварительно подготовленным вопросам), либо неструктурированным характером (ситуативно задаваемые вопросы, обусловленные актуальной информацией, получаемой от допрашиваемого). Проведение допроса регламентировано гл.26 УПК РФ. Основные виды подобных бесед систематизированы и описаны в работе Евгения Спирицы «Психология лжи и обмана», которая носит

более обзорный характер, по сравнению с другими научными исследованиями в данной области (Спирица, 2017). В частности, упомянутым автором выделены следующие опросные беседы: 1) явная; 2) скрытая неявная; 3) «легендированная» неявная и 4) групповая. В первом, классическом виде опросной беседы, верификатор спрашивает верифицируемого, затем анализирует и, при необходимости, интерпретирует полученные ответы. Во втором – верификатор является скрытым наблюдателем беседы, а роль адресанта в заданной ситуации выполняет другое лицо, коммуницирующее с манипулятором во время всего процесса, как правило с помощью невербальных средств взаимодействия, что позволяет верификатору координировать опросную беседу, направлять ее в необходимое ему русло. В третьем упомянутом виде опросной беседы, условно маркируемом вышеназванным автором как «неявная, легендированная», верификатор в целях выяснения правды в рамках расследуемого дела играет определенную роль в рамках придуманной им же легенды; здесь не предусмотрены ограничения выбора коммуникативной темы и ролей, важнее – правдоподобность происходящего. Групповой вид опросной беседы, четвертый по приведенному перечню, предполагает, как правило, наблюдение за беседующей малой группой в целях выявления по невербальным маркерам, как минимум, степени вероятности причастности-непричастности определенных лиц, например к расследуемым преступлениям.

В структурном плане исследуемая нами опросная беседа в рамках допроса также не имеет строго обозначенных рамок, однако, как правило, характеризуется наличием трех основополагающих этапов: подготовительного; «рабочего» и завершающего (Родивилина, 2019). При этом каждый упомянутый этап беседы реализуется при помощи вопросов-стимулов, задаваемых верификатором или контролируемым им лицом (Спирица, 2017). Современными исследователями выделяются следующие базовые вопросы-стимулы (Спирица, 2017), (Родивилина, 2019): 1) нейтральные; 2) уточняющие; 3) наводящие (п. 2 ст. 189 УПК РФ выводит их за рамки легитимности); 4) контрольные; 5) изобличающие (применяемые, когда верификатору истинное положение вещей уже известно); проверочные. Эффективному использованию верификатором в ходе допроса названных стимулов, т.е. уличению подозреваемого во лжи и получению необходимых данных по расследуемому делу, способствует владение информацией не только об их разновидностях и содержании, но и соответствующих им целях и задачах:

Таблица 1. Технология использования верификации в процессе допроса

| № | Разновидность вопросов | Цели, задачи | Содержание | Примеры |
|---|------------------------|---|---|--|
| 1 | Нейтральные | Оценка адекватности реакции субъекта вопроса. | Вопросы, связанные с именем, местом рождения, адресом жительства и тому подобное. Они определяют устоявшиеся факты и сведения, касающиеся подозреваемого. | – Вы проживаете на ул. 9 Мая, 78? – Ваше имя Ким Ян Петрович? – Вы до этого не замечали ничего странного в поведении жены? |
| 2 | Контрольный вопрос | Стимулирование ложного ответа, отвлекающее внимание | Явно ложный ответ призван, как минимум, поставить под сомнение правдивость других предоставленных верифицируемым сведений, имеющих отношение к делу. | Например, для религиозных людей: «Вы никогда не нарушали заповеди Библии / Корана?». |
| 3 | Проверочный вопрос | 1) определение причастность / | Формулировки вопросов могут быть | – Ваш поделщик подтвердил Вашу |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | непричастность личности к преступлению; 2) проверка достоверности предоставленных сведений. | прямолинейными либо, наоборот, завуалированными, мягкими, но в обоих случаях они должны исключать односложные ответы на них. | вину. Вы готовы сотрудничать со следствием? – Я Вам верю, но мы всё же должны проверить все варианты и допросить другого подозреваемого. Что Вы можете о нем сказать, можно ему верить? |
|--|--|--|--|--|

Другой важной компетенцией эффективности действий верификатора лжи в описываемых условиях является владение им умениями и навыками выбора наиболее подходящей в конкретном случае модели получения признания (Кулик, 2022), (Спирица, 2017). Наиболее распространенные вербальные тактики воздействия на подозреваемого в ходе допроса в целях получения признания.

Таблица 2. Компетенция эффективности действия верификатора

| № | Разновидность вопросов | Описание вербальных моделей воздействия на подозреваемого |
|---|---|--|
| 1 | Прямое обвинение либо пресечение лжи | В случае наличия у верификатора выявленного несоответствия фактов и слов подозреваемого верификатор спокойным тоном ставит подозреваемого в известность об этом и просит сообщить правду. |
| 2 | Выражение сочувствия | Если верификатор по невербальным признакам (движение рук, наклон головы, мимика лица) обнаруживает внутренние переживания подозреваемого, то он может выразить сочувствие, высказать понимание причин сомнений подозреваемого, предложив при этом не мучить себя, а просто правдиво описать ситуацию во избежание худших последствий. |
| 3 | Нивелирование чувства вины | Верификатор подводит подозреваемого к признанию путем убеждения в отсутствии в действиях допрашиваемого признаков преступного или даже предосудительного деяния. |
| 4 | Инициирование нравственного мотива признания | Верификатор дает понять подозреваемому, что понимает мотивы его действий, а поэтому может добиться смягчения наказания, встав на его сторону. |
| 5 | Стимулирование всплеска гордости подозреваемого | Подобная модель может быть успешной при допросе личностей, демонстрирующих высокую степень самоуверенности. Верификатор сообщает подозреваемому, что считает его слабым, нерешительной личностью, не способной как на инкриминируемые действия, так и на признание в них. Тем самым верификатор добивается эмоционального всплеска подозреваемого, несогласного с такой оценкой. |
| 6 | Акцент на положительные качества подозреваемого | Этот метод является полной противоположностью предыдущего. Верификатор старается приукрасить личностные качества подозреваемого, провоцируя у него чувство вины или стыда. |
| 7 | Выявление второстепенных подробностей | После того как подозреваемый высказался по поводу преступления верификатор последовательно задает ему вопросы: 1) был ли он на месте преступления; 2) отвлекающий маловажный вопрос, не связанный с преступлением (например, о личной жизни |

| | | |
|----|--|---|
| | | подозреваемого); 3) снова вопрос о преступлении. Подозреваемый, увлекшись ответом на незначительный вопрос, может проговориться, отвечая на более важный вопрос. |
| 8 | Утрирование серьезности последствий | Содержание данной тактики полностью соответствует ее названию: верификатор косвенно намекает на суровость наказания за те или иные действия подозреваемого. |
| 9 | Выжидание | Почувствовав колебания подозреваемого во время допроса, верификатор может прямым текстом или завуалированно «подсказать» ему мотив сообщить правду и после этого выждать срабатывания этой тактики. |
| 10 | Легендирование | Данная тактика допускает два подхода: 1) верификатор использует результаты расследования и преподносит подозреваемому их в таком виде, что данная информация вынуждает верифицируемого на сообщение реальных фактов; 2) подозреваемый дает лживые показания строго по придуманной им легенде, а верификатор в открытую записывает этот процесс на аудио или видео, чтобы в последствии использовать эти слова как неопровержимое доказательство их противоречия по отношению к материалам дела. |
| 11 | Неожиданность | Верификатор во время допроса неожиданно, не давая времени допрашиваемому на раздумья, предлагает ему ответить на тот или иной вопрос, совершить определённые действия. |
| 12 | Последовательность представления доказательств | Верификатор может предъявлять допрашиваемому доказательства в разной последовательности: 1) раздельное; 2) одновременное; 3) вначале – косвенные, а затем – прямые; 4) неожиданно сообщить важное доказательство; 5) предъявлять факты по нарастающей их значимости; 6) вначале перечисляет доказательства, сообщает (необязательно) источники их получения, а затем описывает их более подробно; 7) сообщает факты как бы между делом, не придавая им значения; 8) дает подозреваемому возможность ознакомиться с доказательствами; 9) заостряет внимание на некоторых нюансах доказательств; 10) демонстрирует подозреваемому криминалистические средства получения доказательств, например обнаруженных на месте преступления. |
| 13 | Достижение успокаивающего эффекта | Верификатор использует доступные средства, которые могут подействовать на подозреваемого расслабляюще. Цель – сделать допрашиваемого более податливым для доверительного общения, отключив его внутреннюю блокировку на взаимодействие, в частности, со следователем по материалам дела. |
| 14 | Демонстрация осведомленности верификатора | Верификатор убеждает допрашиваемого в формальности их разговора, поскольку необходимые доказательства уже получены. Этому может служить, например, сообщение выясненных ранее малоизвестных фактов о подозреваемом. |
| 15 | Провоцирование на заполнение лакун | Верификатор убеждает допрашиваемого в своей осведомленности в рамках определенного преступления, но предоставляет ему возможность сообщить информацию, которая якобы и без того известна следователю. |
| 16 | Высокий темп допроса | Верификатор задает подготовленные вопросы в таком высоком темпе, чтобы у подозреваемого не было времени их обдумать. |

Заключение

Перечисленный список криминалистических тактик выявления необходимой правдивой информации в ходе допроса носит рекомендательный характер и допускает вариативность как в плане расширения списка либо выбранного следователем предпочтения в пользу логического убеждения или эмоциональных форм вербального или невербального воздействия на реципиента (допрашиваемого), так и в возможном комбинировании указанных подходов. Соответствующее решение принимает верификатор в зависимости от конкретной ситуации, требующей изобличения допрашиваемого во лжи. При этом не вызывает сомнения, что в случае с ложными показаниями необходимо изобличать ложь, при правдивых показаниях – проверять показания, восполнять их для получения реальной картины совершения преступления. В итоге допрашиваемый должен либо сознательно предпочесть для себя сотрудничество со следствием, либо невольно сообщить необходимую информацию верификатору. Однако верификатору необходимо быть предельно осторожным, с точки зрения правомерности используемых им тактик ведения допроса (Павловская, 2017). В частности, в ч. 1 ст. 75 УПК РФ прописано следующее: «доказательства, полученные с нарушением требований закона, являются недопустимыми, признаются не имеющими юридической силы». Так же нарушением закона при допросе является физическое или психическое принуждение допрашиваемого к даче показаний (ч. 2 ст. 309 УК РФ) (Тямкин, 2012). Используемые следователем тактические приемы должны быть направлены на выявление истины по делу с неукоснительным соблюдением обоснованности, логичности и этичности (Петрова, 2000). Это относится и к недопустимости использования психоактивных веществ, например так называемой «сыворотки правды», в целях получения сведений от допрашиваемого (Сыворотка, 2022). Помимо неэтичности подобных действий и возможно недостоверности полученной таким образом информации нельзя забывать и об опасности передозировки, что может привести к смерти допрашиваемого (Наркотики на службе, 2022).

Список литературы


1. Карнаухова О.Г. Тактика преодоления противодействия расследованию со стороны свидетелей и потерпевших: специальность 12.00.12 «Криминалистика; судебно-экспертная деятельность; оперативно-розыскная деятельность»: диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 2015.
2. Кулик А.В. Тактика допроса: искусство изобличения лжи. Криминальный профайлинг: Научно-исследовательский центр корпоративной безопасности. <https://anna-kulik.ru/taktika-doprosa-iskusstvo-izobliceniya-vo-lzhi/>
3. Наркотики на службе у разведки : сыворотка правды // Яндекс.Дзен. <https://zen.yandex.ru/media/wearewatchingyou/narkotiki-na-slujbe-u-razvedki-syvorotka-pravdy-5a91abcd77d0e6de562bf753>
4. Павловская К.В. Тактика разоблачения ложных показаний потерпевших и свидетелей в предварительном расследовании: выпускная квалификационная работа бакалавра. Томск: Юридический институт Национального исследовательского томского государственного университета, 2017. <https://ui.tsu.ru/wp-content/uploads/2017/07/Павловская-К.В.-Тактика-разоблачения-ложных-показаний-потерпевших-и-свидетелей-в-предварительном-расследовании..pdf>
5. Петрова А.Н. Противодействие расследованию, криминалистические и иные меры его преодоления : специальность 12.00.09 «Уголовный процесс»: диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук. Волгоград, 2000.
6. Профайлинг // Википедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Профайлинг>
7. Родивилина В.А., Машков С.А., Зубенко Е.В. Изобличение лжи при производстве следственных действий // Криминалистика: вчера, сегодня, завтра. 2019. № 2(10). С. 39-45.
8. Спирица Е.В. Психология лжи и обмана. Как разоблачить лжеца. 2017. <https://iknigi.net/avtor-evgeniy-spirica/99939-psihologiya-lzhi-i-obmana-kak-razoblachit-lzheca-evgeniy-spirica/read/page-1.html>
9. Сыворотка правды // Википедия. https://ru.wikipedia.org/wiki/Сыворотка_правды

10. Третьякова Е.И. Допрос несовершеннолетнего: процессуальные и тактические аспекты // Деятельность правоохранительных органов в современных условиях : сборник материалов XXIV международной научно-практической конференции, Иркутск, 6–7 июня 2019 года / Восточно-Сибирский институт МВД России. Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019.

11. Тямкин А.В., Цыкова Г.Е. Тактические приемы разоблачения ложных показаний при допросе // Вестник Воронежского института МВД России. 2012. № 2. С. 115-120.

Pedagogical and psychological verification technology in situations of exposing the lies of the interrogated


Alexander A. Arskiy

Associate Professor of Department of Foreign and Russian Languages
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Krasnoyarsk, Russia
arski7@yandex.ru
 0000-0002-9727-5232

Received 20.06.2022

Accepted 19.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/p5794-6362-2136-s

Abstract

This article analyzes topical issues of description and classification of criminalistic verbal and nonverbal tactics of obtaining truthful testimony from a suspect during interrogations as independent procedural actions. The authors use a technological approach to the formation of interrogation techniques through the verification of not only instrumental responses obtained using high-precision measuring equipment, but also non-instrumental assessment mechanisms. The article shows that each of the methods is only an addition to the general structure of the verification of the answers of the interrogated and the integral assessment should be made directly by a specialist. It is determined that the technology in situations of exposing the lies of the interrogated person allows speeding up the investigation of a criminal case and in the future more quickly determine the order of punishment. The practical application of the obtained technology can be determined in direct operational work both during interrogation in extreme conditions and in the conditions of desk work of the operational staff.

Keywords

interrogation, investigative actions, signs of lies, professional training, verbal behavior, suspect, verification.

References

1. Karnauhova O.G. Taktika preodolenija protivodejstvija rassledovaniju so storony svidetelej i poterpevshih: special'nost' 12.00.12 «Kriminalistika; sudebno-jekspertnaja dejatel'nost'; operativno-rozysknaja dejatel'nost'»: dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata juridicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
2. Kulik A.V. Taktika doprosa: iskusstvo izoblichenija lzhi. Kriminal'nyj profajling: Nauchno-issledovatel'skij centr korporativnoj bezopasnosti. <https://anna-kulik.ru/taktika-doprosa-iskusstvo-izoblicheniya-vo-lzhi/>

3. Narkotiki na sluzhbe u razvedki : syvorotka pravdy // Jandeks.Dzen. <https://zen.yandex.ru/media/wearewatchingyou/narkotiki-na-sluzhbe-u-razvedki-syvorotka-pravdy-5a91abcd77d0e6de562bf753>
4. Pavlovskaja K.V. Taktika razoblachenija lozhnyh pokazanij poterpevshih i svidetelej v predvaritel'nom rassledovanii: vypusknaja kvalifikacionnaja rabota bakalavra. Tomsk: Juridicheskij institut Nacional'nogo issledovatel'skogo tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017. <https://ui.tsu.ru/wp-content/uploads/2017/07/Pavlovskaja-K.V.-Taktika-razoblachenija-lozhnyh-pokazanij-poterpevshih-i-svidetelej-v-predvaritel'nom-rassledovanii..pdf>
5. Petrova A.N. Protivodejstvie rassledovaniju, kriminalisticheskie i inye mery ego preodolenija : special'nost' 12.00.09 «Ugolovnyj process»: dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata juridicheskikh nauk. Volgograd, 2000.
6. Profajling // Vikipedija. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Profajling>
7. Rodivilina V.A., Mashkov S.A., Zubenko E.V. Izobliczenie lzhi pri proizvodstve sledstvennyh dejstvij // Kriminalistika: vchera, segodnja, zavtra. 2019. № 2(10). S. 39-45.
8. Spirica E.V. Psihologija lzhi i obmana. Kak razoblachit' lzheca. 2017. <https://iknigi.net/avtor-evgeniy-spirica/99939-psihologiya-lzhi-i-obmana-kak-razoblachit-lzheca-evgeniy-spirica/read/page-1.html>
9. Syvorotka pravdy // Vikipedija. https://ru.wikipedia.org/wiki/Syvorotka_pravdy
10. Tret'jakova E.I. Dopros nesovershennoletnego: processual'nye i takticheskie aspekty // Dejatel'nost' pravoohranitel'nyh organov v sovremennyh uslovijah : sbornik materialov XXIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Irkutsk, 6–7 ijunya 2019 goda / Vostochno-Sibirskij institut MVD Rossii. Irkutsk: Vostochno-Sibirskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2019.
11. Tjamkin A.V., Cykova G.E. Takticheskie priemy razoblachenija lozhnyh pokazanij pri doprose // Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii. 2012. № 2. S. 115-120.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Развитие эмоционального интеллекта при изучении поэтического творчества на уроках литературы


Наталья Александровна Наконечная

старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы Московского финансово-промышленного университета «Синергия»

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

kiss247@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000


Татьяна Геннадьевна Демиденко

старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы Московского финансово-промышленного университета «Синергия»

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия


67demidenko@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2022

Принята 19.05.2022

Опубликована 20.06.2022

 10.25726/v4125-1938-9052-w

Аннотация

В статье рассматриваются задачи и возможности развития эмоционального интеллекта ученического коллектива. Обозначен круг воспитательных задач, которые могут быть решены при изучении лирических произведений на уроках литературы. Обосновывается эффективность работы с поэтическим текстом в указанном направлении. Рассматриваются методические возможности урока литературы в пробуждении «чувствования». Показаны приемы работы с синкретичными видами искусства, позволяющими активизировать эмоциональное погружение в учебный материал. В работе предпринята попытка открытия нового подхода к изучению лирических произведений, не сводящегося к формальному анализу формы и содержания произведения, а позволяющего глубоко проникнуть в истоки авторского замысла, понять идейное содержание произведения. Указанный подход способствует активному самопознанию и раскрытию духовного и творческого потенциала учащихся. Разработанные задания, рекомендации по работе с текстом лирического произведения на занятиях по литературе помогут учителю-словеснику построить урок, который вызовет правильный эмоциональный отклик.

Ключевые слова

восприятие, эмоциональный интеллект, психология искусства, методика преподавания литературы, изучение лирики, приемы чтения лирического произведения, духовная сфера личности, эмоционально-духовное развитие, воспитание целостной личности, анализ лирического произведения.

Введение

Современная общественная жизнь характеризуется стремительным развитием информационных технологий, что влечет за собой появление новых нравственных вызовов для современного человека (Хопренинова, 2013). С одной стороны, технические новшества ускоряют

взросление, оптимизируют обучение и социализацию детей. С другой стороны, информационный шум, неограниченный доступ к информации, дезорганизация жизненных процессов трансформируют традиционные процессы развития личности как в семье, так и в учебных заведениях, активно заполняя жизненное пространство растущего человека агрессивным воздействием средств массовой информации, практически неограниченными и далеко не всегда полезными коммуникациями (Наврузова, 2021).

Как отмечают педагоги и психологи, ситуация, сложившаяся в воспитании и обучении, направленном на активное повышение интеллектуальных способностей учащихся, часто сводит к формальности работу с эмоциональной сферой личности учащихся. В этой связи, как следует из итогов наблюдений современных педагогов и психологов, значительно снижается уровень «чувствования» учеников. Так, К. В. Миронова отмечает, что часто «учитель-словесник недооценивает важность эмоционального, личностного и духовного развития учащихся на уроках, посвященных лирике, ориентирует школьников на усвоение идейно-тематического содержания стихотворения, что ведет к формальному отношению к стихам и не дает глубины понимания. В результате даже и этому процессу интеллектуального развития учащихся педагог по большому счету не содействует, поскольку подростки остаются интеллектуально и эмоционально пассивными» (Миронова, 2010). А эмоциональная вовлеченность, как известно, делает восприятие эффективным, живым, глубоким.

В последнее десятилетие в исследованиях психологов и педагогов частым стало использование термина «эмоциональный интеллект». Этот термин из психологии, впервые употребленный в 1990 году Дж. Мейером и П. Сэловеем, обозначает способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций, а также способность понимания эмоций и управления ими, что в свою очередь ведет к эмоциональному и интеллектуальному росту личности. Именно приятие и понимание собственных и чужих эмоций является одной из основных проблем в процессе становлении личности в системе гуманистического образования и воспитания.

Отметим, что развитие эмоционально-духовной сферы обучающегося представляется нам ведущим направлением воспитательной работы, реализуемой в рамках уроков литературы в современную эпоху культурной и нравственной дезориентации молодежи: «Важно, чтобы человеческой души хватило на то, чтобы жить по-человечески и дела делать тоже по-человечески» (Чистякова, 2021).

В этой связи настоящее исследование имеет целью выявление наиболее перспективных методических приемов развития эмоционального интеллекта при изучении лирики на уроках литературы.

Основной задачей настоящего исследования является обобщение методического опыта по указанному вопросу, поиск и систематизация методических приемов, необходимых для развития эмоциональной и духовной сферы личности учащихся на материале различных поэтических текстов.

Практическая ценность работы заключается в методической помощи учителю-предметнику при реализации основных задач ФГОС, определяющего в качестве главенствующих факторов не только рациональные регуляторы деятельности, но и стабильную платформу духовно-нравственного развития личности, которая базируется на способности к эмоциональным переживаниям и возможности понимать не только себя, но и окружающих. Мотивация и жизненная позиция, ориентированная на взаимопонимание и взаимодействие с социумом, осознанность, по мнению многих исследователей, могут формироваться только в условиях развития эмоционального интеллекта (Шатохина, 2020).

Материалы и методы исследования

В развитии эмоционального интеллекта личности именно изучение поэзии, по нашему мнению, является одним из самых ресурсных элементов в воспитательно-образовательном процессе творческой направленности. Проведение планомерной работы по раскрытию творческого потенциала и формированию эмоционально-чувственной сферы является важнейшей задачей уроков, посвященных лирике (Саввинова, 2008). Исследователи отмечают: «Соприкосновение с лирическим родом литературы – наиболее субъективным и одновременно нацеленным на выражение всеобщего, общебытийного, – переживание и осмысление произведения призваны способствовать формированию у подростков рефлексивных компонентов сознания, развивать динамичность и ассоциативность

мышления, активизировать внимание, воображение, память и другие психические познавательные процессы, помогая перейти на качественно новый уровень восприятия действительности и взаимодействия с ней» (Миронова, 2010).

История изучения эмоций как особого интеллекта личности и влияния искусства, в частности лирики, на эмоционально-духовную сферу человека восходит к трудам Л. С. Выготского, А.А. Леонтьева, В.П. Зинченко (Выготский, 1991)

Понятия «эмоциональный интеллект» и «духовный интеллект» имеют тесную взаимосвязь в сфере практического применения. Под «духовным интеллектом» понимается способность, с помощью которой человек познаёт смысл своей жизни, различных событий, а также определяет ценностные ориентиры. Духовный интеллект не только способствует развитию эмоционального интеллекта и даёт возможность осознавать свои эмоции и эмоции окружающих, но и помогает постигать их смысл, осознавать свои ценности и действовать в соответствии с ними, достигать ценностно-значимых результатов для себя и других (Айзенк, 1995).

Отличие же «эмоционального интеллекта» заключается в том, что это оборотная сторона рационального интеллекта, способность человека управлять своими эмоциями, понимать эмоции и намерения других и, благодаря этому, эффективно решать любые задачи. Особенность эмоций в том, что они индивидуальны, каждый человек будет по-своему реагировать на внешние факторы, и это нужно учитывать. Только лишь «высокий показатель эмоционального интеллекта позволяет человеку эффективно коммуницировать» и достигать совместных результатов» (Гоулман, 2008).

Учитывая синкретический характер основной проблемы настоящего исследования, считаем целесообразным использование междисциплинарного подхода с привлечением знаний из сферы психологии, литературоведения, языкознания, философии, культурологии, которые, так или иначе, затрагивают проблемы не только поэзии и литературы, но и творчества в целом. Настоящая публикация в данной области представляет собой, на наш взгляд, синтез знаний из смежных дисциплин и уникальный исследовательский продукт (Люсин, 2004).

Результаты и обсуждение

В ходе изучения проблемы мы опирались на феномен восприятия поэтических произведений молодым читателем, процесс порождения его эмоций, «примерки» мыслей, переживаний и чувств поэта к собственным мыслям, чувствам и переживаниям.

Далее нами будут рассмотрены основные приемы, которые, на наш взгляд, помогут наиболее эффективно использовать поэтический текст на уроках литературы с целью эмоционально насытить обучающегося:

1. Установление эмоциональной связи с ученическим коллективом

Суть приема заключается в определении особенностей возможного (или конкретного) эмоционального состояния поэта при написании стихотворения. Данный этап используется при изучении истории создания произведения, обращении к биографии поэта (Интинтиева, 2020). Следует также отметить, что внимание учеников к изучаемому произведению всегда необходимо привлекать уже с первых минут проведения урока в момент целеполагания. Безусловно, интерес может пробудить эмоциональная подача материала. Она активизирует внутренние мотивы к познанию, эмоциональную палитру человека, вызывает душевный отклик к напряженному моменту, событию, описанному в отрывке, что в целом может способствовать росту читательского интереса у учеников;

2. Чтение и обсуждение вызванных прочтением стихотворений эмоций (вариантивно – с заполнением таблицы эмоциональных реакций)

Учащимся предлагается прочитать стихотворение в различных манерах (мужской, женской) с целью передачи красоты и эмоциональности художественного текста или его фрагмента. При первом знакомстве со стихами автора крайне необходимо использовать данный прием, иначе эффекта на эмоциональную сферу учеников и нужного восприятия мыслей не будет. Заполнить таблицу каждый ученик группы может после прослушивания, опираясь на субъективное восприятие услышанного текста. По итогам чтения учитель называет преобладающие эмоции группы;

3. Прием намеренно невыразительного чтения

После обсуждения эмоций, которые испытывал поэт при написании лирического произведения, для сохранения интриги и вызова резонанса предлагается прочитать стихотворение ровным спокойным тоном, без выделения логических центров. Отсутствие передачи голосом и интонацией каких-либо эмоций, несоблюдение принципа правильной расстановкой пауз привлекает учащихся и заставляет включиться в обсуждение ошибок чтения;

4. Подбор абстрактного цветного изображения к стихотворению

Заранее трем-четырем ученикам дается задание нарисовать абстрактное изображение в разнообразном цветовом решении на темы эмоций, которые часто вызывают затруднение в определении, например: «скорбь», «грусть», «тоска», «ревность», «злость», «обида», «гнев», «страх», «одиночество». Далее учитель обсуждает с группой учащихся указанные эмоции (это могут быть любые эмоциональные состояния) и изображения. После того как определены особенности чувств, группа учащихся получает задание определить, какие оттенки чувств испытывает лирический герой изучаемого лирического произведения. Далее учащиеся определяют, насколько соответствует цветное определение чувства в нарисованной абстракции тому чувству, которое транслируется поэтом;

5. Подбор музыкального сопровождения

Еще одним вариантом эмоционального отклика может послужить подбор музыкального сопровождения в соответствии с настроением лирического произведения. Учитель заранее готовит несколько мелодий. Далее ведется обсуждение с ученическим коллективом, какие именно эмоции заставляет чувствовать та или иная композиция и какая из представленных мелодий соответствует эмоциональному состоянию лирического героя изучаемого произведения. Использование возможностей синтеза искусств помогает удержать внимание учащихся, способствует их более глубокому эмоциональному погружению в произведение. Подробный анализ текста путём обсуждения ассоциативных (визуальных, музыкальных) рядов, активации возможностей воображения и фантазии позволит ученикам эффективно осознать собственные чувства, реакции других людей на одни и те же ситуации; поможет им проецировать и переносить собственные переживания на художественный текст;

6. Параллельные темы

Для реализации этого приема при изучении поэтического творчества конкретного автора учитель подбирает стихотворения из одной тематической группы, которые принадлежат различным авторам. Ученики читают стихотворения, обсуждают их идейное содержание (Богданова, 2002). Целью работы является не только сравнение художественных особенностей изучаемых произведений, но и сопоставление эмоций, которые пытался передать или вызывать каждый из авторов поэтических строк.

Представленные приемы, как показывает опыт их практического применения, способствуют развитию умений ученика работать с текстом, в первую очередь – быстро находить нужную информацию и анализировать ее; указанные приемы также способствуют развитию грамотной речи учащихся и формированию у них способности доказывать и представлять свою точку зрения.

Обозначенные нами приёмы способствуют объединению эмоционального погружения и активной творческой деятельности ученической группы, и способствуют созданию у обучающихся материального представления об определенной мысли, эмоции. / материального образа определённой мысли, эмоции.

Урок литературы, который не сводится к традиционной модели и в рамках которого используются описанные приемы деятельности, приводящие к бурному обсуждению, дискуссии, объединению учащихся в решении общей задачи (что, соответственно, влечет передачу эмоций от одного человека к другому), является, на наш взгляд, наиболее перспективным в плане развития эмоциональной грамотности каждого ученика, прикоснувшегося к волшебству поэтического слова.

Заключение

Эмоциональная сфера, наравне с интеллектуальной, играет важнейшую роль в формировании языковых навыков и речевых умений, развитии мотивации, способности к качественной социализации. Поскольку лирическое произведение требует от читателя непосредственного включения в образ-переживание, нами доказано, что эмоциональный, методически разнообразный, урок литературы по

изучению поэтического творчества с применением вышеописанных приемов становится полезным инструментом для педагога в развитии эмоционального интеллекта учащихся. Лирическое стихотворение, которое традиционно трактуется как нерасторжимое единство эмоционального контекста героя и субъективного восприятия поэтического контекста, на уроке литературы становится важнейшим средством пробуждения способности чувствовать и понимать свои чувства.

Список литературы

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. М: Вопросы психологии, 1995. 111 с.
2. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: Учеб.для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 168 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 250 с.
5. Интинтеева А.И. Развитие эмоционального интеллекта на внеурочных занятиях по русскому языку и литературе. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2020. 301 с.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. М.: Смысл, 2004. 175 с.
7. Миронова К.В. Психолого-дидактическое исследование проблемы восприятия лирической поэзии учащимися подросткового возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 37-43.
8. Миронова К.В. Уроки изучения лирики как микроуровень образовательной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала подростков // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей, Москва, 17–18 марта 2020 года. М.: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2020. С. 324-328
9. Наврузова Е.П. Развитие духовно-эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы // Наука и образование сегодня. 2021. № 10(69). С. 58-60.
10. Саввинова А.М. Л. С. Выготский о восприятии лирики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 76-1. С. 301-305.
11. Хопренинова В.А. Эстетическое переживание как условие художественного восприятия поэтического текста на уроках литературного чтения в начальной школе // Наука и школа. 2013. № 6. С. 64-68.
12. Чистякова Н.А. Образ героя-предпринимателя в русской классической литературе как залог социально ответственных принципов современного российского предпринимательства// Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1(41). С. 349-356.
13. Шатохина Г.М. Формирование функционального чтения через развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы. Пенза: Наука и просвещение, 2020. 289 с.


The development of emotional intelligence in the study of poetry in literature classes

Natalya A. Nakonechnaya

Senior Lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Moscow Financial-Industrial University "Synergy
Moscow Financial-Industrial University "Synergy

Moscow, Russia

kiss247@yandex.ru


 0000-0000-0000-0000

Tatiana G. Demidenko

Senior Lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Moscow Financial-Industrial University "Synergy
Moscow Financial-Industrial University "Synergy

Moscow, Russia


67demidenko@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2022

Accepted 19.05.2022

Published 20.06.2022

 10.25726/v4125-1938-9052-w

Abstract

The article deals with the tasks and possibilities of developing the emotional intelligence of the students. The range of educational tasks that can be solved by studying lyrical works in literature classes is outlined. The effectiveness of work with the poetic text in this direction is substantiated. The methodological possibilities of the literature lesson in awakening "feeling" are considered. The methods of work with the syncretic arts, which help activate the emotional immersion into the educational material, are described. The author tries to discover a new approach to the study of lyrical works, which isn't limited to the formal analysis of the form and content of the work; it allows getting the insight into the author's concept and understanding the work's ideological content, accompanied by active self-knowledge and disclosure of the spiritual and creative potential of the students. The developed tasks and recommendations for working with the text of a lyrical work in the literature lessons will help the teacher-verbalist to build a lesson that will cause a proper emotional response.

Keywords

perception, emotional intelligence, psychology of art, methods of teaching literature, the study of lyrics, techniques for reading a lyrical work, the spiritual sphere of personality, emotional and spiritual development, education of the whole person, the analysis of the lyrical work.

References

1. Ajzenk G.Ju. *Intellekt: novyj vzgljad*. M: Voprosy psihologii, 1995. 111 s.
2. Bogdanova O.Ju. *Metodika prepodavaniya literatury: Ucheb.dlja stud. ped. vuzov / O.Ju. Bogdanova, S.A. Leonov, V.F. Chertov; pod red. O.Ju. Bogdanovoj*. 2-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. 400 s.
3. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaja psihologija*. M.: Pedagogika, 1991. 168 s.
4. Goulman D. *Jemocional'nyj intellekt*. M.: AST, 2008. 250 s.
5. Intintieva A.I. *Razvitie jemocional'nogo intellekta na vneurochnyh zanjatijah po russkomu jazyku i literature*. Ufa: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij», 2020. 301 s.
6. Ljusin D.V. *Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte*. M.: Smysl, 2004. 175 s.
7. Mironova K.V. *Psihologo-didakticheskoe issledovanie problemy vosprijatija liricheskoi poezii uchashchimisja podrostkovogo vozrasta // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija*. 2010. T. 3. № 2. S. 37-43.
8. Mironova K.V. *Uroki izuchenija liriki kak mikrouroven' obrazovatel'noj sredy, sposobstvujushhej raskrytiju tvorcheskogo potenciala podrostkov // Jekopsihologicheskie issledovanija-6: jekologija detstva i psihologija ustojchivogo razvitija: sbornik nauchnyh statej, Moskva, 17–18 marta 2020 goda*. M.: Zakrytoe akcionernoe obshhestvo "Universitetskaja kniga", 2020. S. 324-328
9. Navruzova E.P. *Razvitie duhovno-jemocional'nogo intellekta shkol'nikov na urokah literatury // Nauka i obrazovanie segodnja*. 2021. № 10(69). S. 58-60.

10. Savvinova A.M. L. S. Vygotskij o vospriyatii liriki // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2008. № 76-1. S. 301-305.
11. Hopreninova V.A. Jesteticheskoe perezhivanie kak uslovie hudozhestvennogo vosprijatija pojeticheskogo teksta na urokah literaturnogo chtenija v nachal'noj shkole // Nauka i shkola. 2013. № 6. S. 64-68.
12. Chistjakova N.A. Obraz geroja-predprinimatelja v russoj klassicheskoj literature kak zalog social'no otvetstvennyh principov sovremennogo rossijskogo predprinimatel'stva// Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2021. № 1(41). S. 349-356.
13. Shatohina G.M. Formirovanie funkcional'nogo chtenija cherez razvitie jemocional'nogo intellekta shkol'nikov na urokah literatury. Penza: Nauka i prosveshhenie, 2020. 289 s.

Модель формирования нравственного и эстетического компонентов экологического сознания у студентов


Ксения Сергеевна Огородникова

преподаватель

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет

Москва, Россия


9524648@gmail.com

 0000-0002-5172-2236

Поступила в редакцию 07.06.2022

Принята 12.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/d3303-5863-9857-f

Аннотация

Развитие общества каждого государства на основе требований экологической аксиомы современности, определяет сущность экологического сознания граждан. Экологические опасности, которые существуют в сегодняшних условиях, является результатом низкого уровня экологической культуры прошлого. Возникает необходимость формирования экологоцентрического сознания студентов строительного факультета, как будущих высококвалифицированных специалистов-строителей и учителей. Приобретенное экологосоциальное сознание, через освоения дисциплин экологического направления строителей, определит будущие профессиональные экологосоциальные характеристики человека, но и образ его жизни, уровень культуры, интеллектуальное развитие в соответствии со стратегией устойчивого развития общества. Вопросы исследования экологического мышления и культуры тесно связано с различными отраслями наук. Исследователям важно определить правильный подход к формированию сознания, как фактор в формировании целостного общества, и не только как уровень знаний, но и возможность ее применения в будущей профессиональной деятельности. Вопросы профессиональной подготовки будущей профессии-строителей, приведены в исследовательских работах ученых. Авторы сосредотачивают внимание на роли формирования экологической компетентности у будущих специалистов.

Ключевые слова

экология, сознание, студенты, развитие, модель.

Введение

Общеизвестной является парадигма современной жизни человека – это экологическое сознание, которое базируется на постулатах Стратегии устойчивого развития общества, что внесено в Программу действий «Повестка дня человечества на XXI вв.». Именно через механизм формальной многоуровневого экологического образования в системе высших учебных заведениях, осуществляется ее формирование. Студенты имеют возможность приобретать экологические знания через освоение дисциплин экологического направления и став специалистами, воплощать эти знания в профессии.

Понятие «экологического сознания» все чаще встречается на страницах научных и публицистических изданий, что является вполне оправданным в условиях современной экологической ситуации. Экологическая проблематика все больше актуализируется как тема для обсуждения среди представителей власти, членов негосударственных общественных организаций, в том числе и экологической направленности, широких кругов ученых и рядовых жителей.

Материалы и методы исследования

Если говорить об опыте педагогической науки, то и здесь начинает формироваться определенная традиция в изучении данной категории. Если раньше экологическая социология обращалась в первую очередь к экологическим проблемам, то сейчас ее предметное поле значительно расширяется, на ведущие позиции выходят понятия, которые еще недавно считались объектами исследования других наук, сюда можно в том числе и отнести понятие «экологическое сознание». Ввиду актуальности данной тематики, целью нашей статьи будет – проследить основные подходы к определению сознания, очертить основные типы экологического сознания, которые существуют на данный момент, а также предложить ее авторское определение и более расширенную классификацию (Онуфриенко, 2016).

Если говорить о понятии экологического сознания, то прежде всего стоит отметить, что исследуемая категория мало представлена в справочной литературе, значительно чаще встречаем понятие самого сознания, определение которого часто заимствовано из других гуманитарных наук. Так, сознание как субъективная реальность является предметом исследования, в частности, философии и психологии (Шатская, 2016). Философия рассматривает сознание как познание на разных уровнях – от непосредственных чувственных форм до абстрактно-логических, а также общественное сознание, его предпосылки, формы, развитие. Психология в свою очередь исследует психологические механизмы формирования сознания, его структуру, место и роль в психологической структуре личности. Обращаясь к опыту социологии, можно считать, что здесь рассматривается конкретное сознание различных социальных слоев населения, групп, коллективов. Так, социологические словари акцентируют внимание на тех или иных типах сознания, речь идет, например, об индивидуальной (сознание конкретной личности, принадлежащей к определенной общности) и групповую (совокупность идей, взглядов, представлений, чувств, настроений, волеизъявления, присущих определенной группе) сознание, массовую (совокупность различных взглядов, представлений, настроений, социальных чувств, эмоций и тому подобное, которые делятся большими социальными общностями: народами, классами), нормативную (осознание социальных норм в качестве обязательных к исполнению требований, стандартов деятельности, следование которым является необходимым условием включения индивидов в социальные общности) и обыденное (вид общественного сознания, который выделяется по способу постижения действительности), утопическую (сознание, в котором утопия становится доминантной формой переживания, созерцания и действия), моральный (включает в себя эмоционально-волевые, так и познавательные компоненты. Моральное сознание осуществляет оценку поступков – чужих и своих, с точки зрения добра и зла) (Таучелова, 2016).

Такое акцентирование на тех или иных типах сознания вполне объяснимо, ведь социология, в отличие от психологии или философии, руководствуясь принципом конкретности, акцентирует внимание на конкретной сознании, то есть полем интерес социологии не есть общий контекст (как в философии) или конкретные особенности (что мы можем наблюдать в психологии), а именно интерес к функциям и роли того или иного конкретного явления в обществе. Выводами из имеющихся источников может быть то, что под экологическим сознанием можно понимать определенную часть сознания, которая непосредственно или опосредованно связана с диадическим отношением «человек – природа» (Юшаева, 2020).

Признаками того или иного типа сознания могут быть различные характеристики: объект сознания (индивидуальная, групповая и т.д.), метод освоения действительности (будничная, утопическая и т.д.), характер влияния (нормативная, моральная т. д), сфера функционирования (экономическая, политическая, религиозная и собственно экологическое сознание и т.д.) и тому подобное. Таким образом, обобщая выше сказанное, можно говорить о том, что экологическое сознание предстает как один из возможных разновидностей сознания и может проявляться на различных уровнях (Шейгец, 2016).

Относительно дефиниции феномена экологического сознания, то мы предлагаем следующее: экологическое сознание – это совокупность определенных взглядов, мыслей и эмоций, отражающих специфический способ отношения к природе, в основе которого лежит соответствующее соотношение

конкретных потребностей общества/группы/человека и природных возможностей. Этим определением будем пользоваться в дальнейшем при выделении основных типов экологического сознания (Итс, 2022).

Таким образом, предложенное определение не выходит за рамки классической триады в определении сознания через когнитивный компонент (психическое отражение природного, социального, искусственного и внутренней среды), эмотивный (отношение к этой среде) и конотативный компоненты (поведенческий – саморефлексия и саморегуляция в окружающей среде, стратегии и технологии взаимодействия) (Савеня, 2019).

Результаты и обсуждение

Определение экологического сознания является чрезвычайно важным аспектом при исследовании экологической проблематики, кроме того, не менее важным является и выделение ее основных типов, ведь именно в соответствии с ним строятся различные концепции, которые позволяют непосредственно разработать методы изучения особенностей экологического сознания.

На сегодня выделяют три типа экологического сознания, которые связаны с преимуществами той или иной части среды-человека, природы или их взаимодействия:

1) Антропоцентрическое экосознание (человек признается величайшей ценностью, а природа – лишь ее собственность, которая полностью ей подчинена, происходит полное игнорирование прав природы в процессе удовлетворения человеческих потребностей);

2) Природоцентрическое экосознание (наибольшей ценностью является природа, человечество же должно быть целиком и полностью ей подчиненным, в основе должно лежать самоограничение и самопожертвование на благо природы) (Шушпанова, 2017);

3) Экоцентрическое экосознание (гармоничная взаимосвязь, взаимодействие и взаиморазвитие человека и природы).

Часть ученых выделяют еще и архаический тип экологического сознания, который сформировался во времена, когда еще не существовало противопоставления мира человека и мира природы, поэтому соответственно человек не относился к природе как объекту своих потребностей и целей. Существуют и другие типологии экологического сознания, однако большинство из них сводятся именно к вышеописанной триаде «человек – природа – гармония» (Любушкина, 2016).

Стоит упомянуть и другую классификацию экологического сознания, которая базируется на принципе логического квадрата. На основе ценностно-практического отношения носителей экологического сознания и в зависимости от степени объективно правильных представлений и взглядов на состояние экологических проблем выделяют четыре типа экологического сознания:

1. Лица с позитивно-активным отношением к природе, которые наделены объективно верными знаниями и представлениями и активно участвуют в рационализации взаимодействия общества и природы.

2. Лица с негативно-активным отношением к окружающей среде, те, которые считают экологическую безопасность надуманной (или преувеличенной) и своей деятельностью наносят вред природе.

3. Лица с положительно-пассивным отношением к природе, осведомлены об экологических рисках, но ничего не делают для их устранения, те, кто считает, что от их участия ничего не зависит.

4. Лица с негативно-пассивным отношением к природной среде, это те, кто обычно недостаточно проинформирован об экологических рисках, но и не имеет непосредственного отношения к ухудшению качества окружающей среды.

Однако углубленное исследование этого феномена требует разработки более детальной типологизации экологического сознания, что мы и попытаемся сделать ниже, несмотря на современные общественные реалии. Поэтому выделим и попробуем описать такие типы экологического сознания, которые по нашему мнению наиболее полно отражают социальную действительность в этой сфере:

1. Осознанно-деятельностный тип экологического сознания (ЭС) – характерен для лиц, имеющих достаточный уровень знаний, навыков и умений, которые успешно применяют в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Характер отношений «человек-природа» при данном типе ЭС

является субъект-субъектным. Таким типом ЭС могут быть наделены как представители НПО, в т.ч. экологической направленности, так и обычные жители, которые активно участвуют в акциях, направленных на защиту природы, как их организаторы или участники – например, озеленение или уборка парковых или лесных зон и т. др. Сюда мы можем отнести следующие подтипы: активный (деятельность становится смыслом профессионального и повседневной жизни) и пассивный (деятельность не как жизненное кредо, а в зависимости от обстоятельств, конкретных событий, например устранение последствий урагана или наводнения и тому подобное).

2. Осознанно-эгоистичный тип экологического сознания – характерен для лиц, имеющих достаточный уровень знаний, навыков и умений, но не применяют их ни в повседневной жизни, ни в профессиональной деятельности. Характер отношений «человек-природа», присущий данному типу ЭС, является субъект-объектным, где природа предстает объектом потребления и жизнедеятельности человека. Носители данного типа ЭС хорошо понимают последствия своих действий, но неустанно продолжают подражать поведению потребителя, используя естественные возможности лишь ради собственной выгоды.

3. Осознанно-отстраненный – представители данного типа ЭС имеют достаточный набор умений и знаний об экологической тематике, но сознательно ничего не делают для защиты окружающей среды, имея для этого возможности, но не имея желаний или мотивации к действиям. Характер отношений «человек-природа» по этому типу ЭС является объект-объектным.

4. Ограниченно-деятельностный – присущий жителям сельских местностей, людям, которые не имеют достаточного уровня знаний, но на основе собственного опыта действуют в интересах природы, так, например, сельские жители, в отличие от многих городских жителей, не будут собирать лесную ягоду специальными инструментами, которые позволяют быстрее собирать, но вырывают ягоду с корнями, ведь после таких посещений леса много ягодников уничтожается навсегда). Представители этого типа ЭС также могут делиться на активных и пассивных. Характер отношений «человек-природа», присущий данному типу ЭС, является также субъект-субъектным.

5. Ограниченно-эгоистичен – представители такого типа ЭС действуют исключительно ради собственных интересов, при этом они не обладают знаниями о вреде их поступков, умениями и навыками, которые помогли бы им этого не делать. Характер отношений «человек-природа» при этом является субъект-объектным, где природа предстает объектом человеческих целей и потребностей, то есть природная среда выступает исключительно объектом деятельности человека.

Подытоживая вышесказанное, учитывая реалии современного общества, можно выделить три основных типа экологического сознания: альтруистический (характер отношений субъект-субъектный), нейтральный (характер отношений объект-объектный) и прагматический (характер отношений субъект-объектный). Таким образом, мы попытались описать основные типы экологического сознания. Главным критерием при определении их было взято наличие знаний, умений и навыков, которые тем или иным способом касаются взаимосвязи «человек – природа».

Образовательные программы специальностей «Строительство уникальных зданий и сооружений» МГСУ, предусматривающих комплекс экологических образовательных и выборочных компонентов. Среди программных результатов обучения этих специальностей определяется знание проблем и особенностей современных демографических процессов на планетарном, национальном и локальном уровнях, понимание причинно-следственных связей этих процессов, понимание современных тенденций развития общества в условиях глобализации и регионализации.

В современной образовательной системе формированию экологического сознания в высших учебных заведениях уделяется большое внимание, но вопросы практической реализации не раскрыты в достаточной степени. Учитывая это, рассмотрим особенности формирования экологического сознания у студентов.

Цель статьи заключается в исследовании формирования экологического сознания, через анализ предметных компетенций – овладение экологическими дисциплинами соискателей первого (бакалаврского) уровня высшего образования специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» МГСУ.

Экологическое сознание – это сложившееся мировосприятие человека в отношении к окружающей среде. Экологическое сознание может меняться в течение жизни человека и этом случае именно экологические знания, которые формируются через образование формальное и неформальное имеют важное значение.

В высших учебных заведениях экологическое образование является продолжением приобретенных знаний в дошкольных школьных учреждениях образования как формальная составляющая, а также через семейные ценности, культуру и средства информации как неформальная. Оба пути формирования экологического сознания являются актуальными.

Высшие учебные заведения формируют более весомые экологические знания, базирующиеся на различных методах их получения. Результатом является экологическое сознание студента, с ответственностью изучения, сохранения окружающей среды и рационального использования природных ресурсов, а также осознание места самого человека в окружающей среде. Экологическое образование в вузе делится на 2 направления: профессиональное экологическое образование включая подготовку специалистов для различных отраслей народного хозяйства и нормативная базовая дисциплина для специалистов всех специальностей.

Студенты строительных специальностей в системе непрерывного многоуровневого экологического образования имеют больше возможностей, чтобы сформировать экологическое сознание, ведь строительство уникальных зданий и сооружений как наука имеет широкие пределы изучения как окружающей среды геосистем планеты, так и социальной и экономической составляющей функционирования жизни.

Формирование экологического сознания студентов строительных специальностей осуществляется через наличие в образовательных программах нормативных базовых дисциплин экологического направления. На факультете МГСУ осуществляется подготовка соискателей первого (бакалаврского) уровня высшего образования по образовательным программам подготовки «Строительство уникальных зданий и сооружений» (Педагогические, 2018).

Подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональными знаниями, необходимыми для выполнения задач и обязанностей в области современной географической науки и практической деятельности. Одним из основных показателей программы «Строительство уникальных зданий и сооружений» является многопрофильная подготовка специалистов для выполнения профессиональных и практических задач в области современной географии, краеведения, практическая строительная подготовка по планированию территорий в контексте устойчивого развития, рационального природопользования. Обучение по программе «Строительство уникальных зданий и сооружений» предусматривает подготовку специалистов в сфере строительного образования, методики обучения географии в общеобразовательных учебных заведениях и учреждениях внешкольного образования.

Образовательные программы по данным специальностям предусматривают овладение студентами дисциплины экологического направления, входят в цикл общей и профессиональной подготовки как обязательными, так и выборочными компонентами (табл. 1).

Таблица 1. Перечень дисциплин экологического направления образовательных программ специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений»

| Специальность «Строительство уникальных зданий и сооружений / дисциплины» | Кредиты | Специальность | Кредиты |
|---|---------|---------------|---------|
| 1. Цикл общей подготовки Обязательные компоненты ОК | | | |
| Основы экологии и экология человека | 4 | - | - |
| 1. Цикл общей подготовки Выборочные компоненты ВК | | | |
| Устойчивое развитие общества / глобальные проблемы мира | 3 | - | - |

| | | | |
|--|---|--|-----|
| Основы мониторинга окружающей среды / основы заповедного дела | 3 | - | - |
| Цикл профессиональной подготовки обязательные компоненты ОК -129 0 | | | |
| - | - | Основы экологии | 3,5 |
| Цикл профессиональной подготовки выборочные компоненты ВК | | | |
| Основы экологического воспитания учащихся/ Экономика и Строительство уникальных зданий и сооружений природопользования | 4 | Основы мониторинга окружающей среды / экологическая экспертиза и аудит | 3 |
| Геоэкология / Концепции природопользования | 4 | Устойчивое развитие общества / Концепции природопользования | 3 |
| Управление и экология водных ресурсов/ Глобальные экологические проблемы | 4 | Медицинская география / глобальные экологические проблемы | 3 |

Анализируя данные образовательные программы на предмет изучения экологии, можно отметить, что они содержат дисциплины «Основы экологии» и «Основы экологии и экология человека» как обязательные компоненты (ОК), но в программе «Строительство уникальных зданий и сооружений», эта дисциплина причислена к циклу общей, а не профессиональной подготовки. Наряду с этим стоит отметить, что 10 дисциплин специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» отнесены к циклу профессиональной подготовки, как выборочные компоненты (ВК), затем студенты имеют возможность выбирать. Относительно кредитного соотношения, то эти дисциплины в цикле обязательных компонентов с 75% составляют 1,66% и 1,45 %, или около 2,2% от возможных кредитов, обязательных дисциплин. Стоит отметить, что по возможности избирательности предметов (ВК), довольно часто предпочтение отдается профессиональным дисциплинам. Поскольку «Строительство уникальных зданий и сооружений» естественная наука и тесно связана с исследованием состояния окружающей среды, то некоторые общие с экологией вопросы перекрываются при изучении этих дисциплин.

Обязательным компонентом цикла профессиональной подготовки студентов, специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» являются учебные практики: «Топографическая. Комплексно-строительная» и «Социально -экономико-строительная».

Комплексно-строительная практика, которая проходит на 1 курсе, и происходит на базе компании ПИК (соглашение о сотрудничестве), дает возможность студентам совершенствовать на практике полученные теоретические знания. Прорабатываются главные направления и системы мер в области охраны окружающей среды; отслеживаются антропогенные трансформации ландшафтных комплексов, рациональное использование природного и демографического потенциала территории и пути его совершенствования.

Социально-экономической практикой, происходит на 2 курсе и на основе договора о прохождении практики между МГСУ и Госстроем РФ проходит в районе строительных площадок Московской области. Среди тем индивидуальных заданий есть темы, связанные с исследованием состояния окружающей среды, а также выявление причин его изменений:

- хозяйственная оценка природных условий и ресурсов Московской области;
- развитие рекреационного хозяйства Московской области;
- основные рекреационные объекты Московской области и их характеристика;
- хозяйственные объекты Московской области, негативно влияющие на окружающую среду;
- актуальные экономические, социальные и экологические проблемы Московской области.

Студентам предоставляется возможность наряду с географическими темами обрабатывать эколого-экономическую и эколого-социальную составляющую региона.

Завершая 3 курс соискатели специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» проходят производственную практику, где имеют возможность углубить свои знания в определенной области экологической науки, осуществить апробацию знаний, освоить методику прикладных строительных исследований, получить новые умения и навыки, с использованием методов физической и социально-экономической географии, – сбор, систематизация и анализ литературного, картографической и статистической информации для проведения научных исследований и написания курсовых и дипломных работ (проектов); проведение необходимых наблюдений, отбора проб, снятие показателей лабораторных анализов, опросов, анкетирования, экспериментов и другим методов и средств получения первичной эколого-строительной информации.

На этом звене эколого-строительных знаний приобретаются опыт практической стороны оценки состояния окружающей среды. А это та сторона экологического образования, которое еще с большей весомостью формирует экомышление студента. Для студентов специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» производственная практика проходит в СМУ. Среди программных результатов обучения определяет современные образовательные технологии и методики для формирования предметных компетенций учащихся и осуществляет самоанализ эффективности уроков. Наряду с этим среди программных результатов этой практики есть объяснение пространственной дифференциации географической оболочки и географической среды на глобальном, региональном и локальном территориальных уровнях; способность описывать основные механизмы функционирования природных и общественных территориальных комплексов, отдельных их компонентов, классификация связей и зависимости между компонентами природной среды, следовательно это свидетельствует о педагогически-естественно-экологической привязке этого вида обучения студентов.

На завершающем этапе обучения в учреждении высшего образования, согласно образовательной программе и учебных планов подготовки специалистов соискателей первого (бакалаврского) уровня высшего образования специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» строительного факультета, предусматривается выполнение квалификационной работы. Это-самостоятельный научно-исследовательский проект, суммирующий результаты как теоретической, так и практической подготовки в рамках нормативной и вариативной составляющих образовательных программ. Темы квалификационных работ, кроме предложенных кафедрой, можно выбирать самостоятельно, согласно специализации. Соискателями образования избираются темы эколого-строительных направлений исследований.

Темы квалификационных работ специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» посвящены направлениям исследования:

- состояния и перспективы рационального использования водных ресурсов;
- динамика загрязнения атмосферного воздуха;
- анализ источников загрязнения атмосферного воздуха на строительной площадке;
- состояние почв, анализ и оценка земельных ресурсов;
- рекреационные ресурсы и рекреационное природопользование;
- рекреационный потенциал генерального плана;
- эколого-ландшафтный анализ строительной площадки и другие.

Одним из разделов работ соискателей избирается проблемы и перспективы развития, где также сосредотачивается внимание на состоянии окружающей среды.

Самостоятельный выбор студентами эколого-строительного направления квалификационной работы, дает возможность совместить и воплотить практический подход полученных экологических знаний, а значит и повышение их экологического сознания.

Заключение

Согласно проведенного исследования можно отметить, что образовательные программы соискателей первого (бакалаврского) уровня высшего образования специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» МГСУ обеспечивают студентов через предметные компетентности экологическими знаниями. Несмотря на то стоит отметить, что анализ кредитных соотношений

нормативных дисциплин экологического направления является низким, поэтому можно утверждать о необходимости дальнейшего изучения дисциплин экологического направления студентами-строителями и перевода их в перечень обязательных компонентов, с целью формирования экологического сознания знаний, умений и использования в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Аникина М.Н., Афолина Р.Н., Лесных Е.А., Малолеткина Т.С. Педагогические условия развития творческого мышления студентов в экологическом образовании // *Философия образования*. 2018. № 2(75). С. 178-185.
2. Итс Т.А. Подходы к формированию системного экологического мышления у студентов бакалавриата // *Региональная экология: актуальные вопросы теории и практики: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Вольск, 17 мая 2022 года / Гл. редактор А.В. Чурсинов. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. С. 79-82.
3. Любушкина Л.А. Особенности формирования экологического мышления студентов // *Научные исследования и разработки в эпоху глобализации: Сборник статей Международной научно-практической конференции*, Киров, 05 февраля 2016 года / Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. Киров: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2016. С. 159-162.
4. Онуфриенко И.В. Формирование экологического мышления у студентов-инженеров // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: материалы Международной научно-практической конференции НИЦ «Поволжская научная корпорация»*, Самара, 31 января 2016 года. Самара: Общество с ограниченной ответственностью "Офорт", 2016. С. 49-50.
5. Савеня Т.Ю. Проектно-технологическое обучение как способ формирования экологического мышления студентов на практических занятиях дисциплины "Общая экология" // *Вестник профессионального образования*. 2019. № 4(11). С. 89-92.
6. Таучелова З.В., Агаева Ф.А. Формирование экологического мышления у студентов // *Международный студенческий научный вестник*. 2016. № 3-3. С. 469.
7. Шатская Н.В. Способы формирования экологического мышления студентов // *Итоги научно-исследовательской деятельности 2016: изобретения, методики, инновации: сборник материалов XVII международной научно-практической конференции*, Москва, 23 декабря 2016 года. Москва: Издательство "Олимп", 2016. С. 507-509.
8. Шейгец Р.В. Экологическое образование и формирование экологического мышления студентов // *Научный альманах*. 2016. № 3-2(17). С. 321-325.
9. Шушпанова Д.В. Формирование экологического мышления у студентов вузов во время внеаудиторных занятий // *Молодой ученый*. 2017. № 8(142). С. 382-386.
10. Юшаева Р.С.Э., Яндарбаева Л.А., Абдулханов М.Ш. Воспитание экологического мышления студентов // *Фундаментальные основы инновационного развития науки и технологического образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции*, Грозный, 27 ноября 2020 года. Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2020. С. 117-121.

A model for the formation of moral and aesthetic components of ecological consciousness among students


Kseniia S. Ogorodnikova

teacher

Moscow State University Of Civil Engineering (National Research University)

Moscow, Russia


9524648@gmail.com

 0000-0002-5172-2236

Received 07.06.2022

Accepted 12.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/d3303-5863-9857-f

Abstract

The development of the society of each state on the basis of the requirements of the ecological axiom of modernity determines the essence of the ecological consciousness of citizens. The environmental hazards that exist in today's conditions are the result of the low level of ecological culture of the past. There is a need to form an ecocentric consciousness of students of the Faculty of Construction, as future highly qualified specialists-builders and teachers. The acquired ecological and social consciousness, through mastering the disciplines of the ecological direction of builders, will determine the future professional ecological and social characteristics of a person, but also his lifestyle, level of culture, intellectual development in accordance with the strategy of sustainable development of society. The issues of ecological thinking and culture research are closely related to various branches of science. It is important for researchers to determine the right approach to the formation of consciousness as a factor in the formation of an integral society, and not only as a level of knowledge, but also the possibility of its application in future professional activity. Questions of professional training of the future profession-builders, are given in the research work of scientists. The authors focus on the role of the formation of environmental competence in future specialists.

Keywords

ecology, consciousness, students, development, model.

References

1. Anikina M.N., Afonina R.N., Lesnyh E.A., Maloletkina T.S. Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo myshleniya studentov v jekologicheskom obrazovanii // *Filosofija obrazovaniya*. 2018. № 2(75). S. 178-185.
2. Its T.A. Podhody k formirovaniyu sistemnogo jekologicheskogo myshleniya u studentov bakalavriata // *Regional'naja jekologija: aktual'nye voprosy teorii i praktiki: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Vol'sk, 17 maja 2022 goda / Gl. redaktor A.V. Chursinov. Cheboksary: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Izdatel'skij dom «Sreda», 2022. S. 79-82.*
3. Ljubushkina L.A. Osobennosti formirovaniya jekologicheskogo myshleniya studentov // *Nauchnye issledovanija i razrabotki v jepohu globalizacii: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kirov, 05 fevralja 2016 goda / Otvetstvennyj redaktor: Sukiasjan Asatur Al'bertovich. Kirov: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju "Ajeterna", 2016. S. 159-162.*
4. Onufrienko I.V. Formirovanie jekologicheskogo myshleniya u studentov-inzhenerov // *Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovanija: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy*

конференции НИЦ «Поволжская научная корпорация», Самара, 31 января 2016 года. Самара: Общество с ограниченной ответственностью "Оfort", 2016. С. 49-50.

5. Савеня Т.Ю. Проектно-технологическое обучение как способ формирования экологического мышления студентов на практических занятиях дисциплины "Общая экология" // Вестник профессионального образования. 2019. № 4(11). С. 89-92.

6. Таучелова З.В., Агаева Ф.А. Формирование экологического мышления у студентов // Международны студентский научны вестник. 2016. № 3-3. С. 469.

7. Шатская Н.В. Способы формирования экологического мышления студентов // Итоги научно-исследовательской деятельности 2016: изобретения, методики, инновации: сборник материалов XVII международной научно-практической конференции, Москва, 23 декабря 2016 года. Москва: Издательство "Олимп", 2016. С. 507-509.

8. Шейгес Р.В. Экологическое образование и формирование экологического мышления студентов // Научны альманах. 2016. № 3-2(17). С. 321-325.

9. Шущпанова Д.В. Формирование экологического мышления у студентов вузов во время внеаудиторных занятий // Молодой ученый. 2017. № 8(142). С. 382-386.


10. Юшаева Р.С.Ж., Джандарбаева Л.А., Абдулханов М.Ш. Воспитание экологического мышления студентов // Фундаментальные основы инновационного развития науки и технологического образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Грозный, 27 ноября 2020 года. Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; ИП Овчинников Михаил Arturovich (Типография Алев), 2020. С. 117-121.

Базовые компоненты патриотического воспитания бакалавров славянской филологии

Ирина Александровна Кудрейко

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедры славянской филологии и прикладной лингвистики, доцент


Донецкий национальный университет
Донецк, Донецкая Народная Республика
kudreiko@donnu.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.06.2022

Принята 20.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/v1430-7090-7894-c

Аннотация

В процессе университетского образования с целью формирования у студенческой молодежи любви к Родине, ее народу, культуре, историческим корням особое внимание уделяется патриотическому воспитанию как виду деятельности, направленному на формирование и становление у обучаемых системы патриотических ценностных ориентаций. На основе анализа актуальных научно-педагогических работ по данной проблематике, в статье выделены базовые компоненты и направления патриотического воспитания студентов – будущих специалистов в области славянской филологии. Авторский подход заключается в описании основных компонентов патриотического воспитания, определении их функциональной значимости в становлении патриотических и профессионально значимых качеств будущих учителей-словесников. Комплексная реализация компонентов патриотического воспитания позволяет выработать критерии диагностики уровня сформированности патриотизма у бакалавров славянской филологии, что даст возможность провести корректировку воспитательной работы, позволит определить наиболее эффективные методы и приемы, направленные на формирование патриотических и профессионально значимых качеств у студентов в учебно-воспитательном процессе университета.

Ключевые слова

патриотизм, патриотическое воспитание, бакалавры славянской филологии, базовые компоненты патриотического воспитания, профессионально значимые качества будущих учителей-словесников.

Введение

Среди главных задач современных классических университетов наиболее важными являются те, которые способствуют формированию профессиональных качеств личности выпускника, направлены на овладение им профессиональной культурой, позволяют распространять и формировать нравственные, культурные ценности в студенческой среде (Скафа, 2019).

Отказ от комплексного подхода к воспитанию в системе образования на рубеже XX–XXI вв. привел к нарушению нравственной преемственности между старшим и младшим поколениями, к утрате молодежью ряда ценностных ориентаций, норм поведения, положительных примеров. Это обусловило постановку перед педагогической наукой приоритетной задачи – совершенствование системы патриотического воспитания молодежи и выработки организационно-педагогических условий гражданско-патриотического воспитания студентов вузов.

В Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет» патриотическому воспитанию студенческой молодежи как

важному направлению социальной политики и как составляющей общей системы воспитания отводится главенствующая роль.

Учитывая тот факт, что выпускники университета являются интеллектуальным потенциалом Донецкой Народной Республики, квалифицированными специалистами в различных сферах деятельности, в том числе и педагогической, формирование у них патриотических и профессионально значимых качеств в учебно-воспитательном процессе становится целенаправленной деятельностью преподавательского коллектива. Патриотическое воспитание студентов направления подготовки 45.03.01 Филология (Профиль: славянская филология) выступает основой духовно-нравственного развития и становления личности.

В данной статье определим базовые компоненты патриотического воспитания бакалавров славянской филологии, способствующие формированию патриотических и профессионально значимых качеств будущих учителей-словесников, призванных воспитывать и обучать подрастающее поколение.

Материалы и методы исследования

Цель статьи – на основании анализа научных исследований по проблеме воспитания чувства патриотизма у студенческой молодежи выявить базовые компоненты патриотического воспитания, определяющие успешное формирование патриотических и профессионально значимых качеств бакалавров славянской филологии в процессе получения ими университетского образования.

Проблемы формирования патриотических качеств личности рассматривали в своих исследованиях В.Ю. Авдюшенко, О.А. Андриенко, Е.В. Балебанова, Ю.В. Валишина, С.В. Васильева, С.А. Вдовин, О.П. Глущенко, Н.Е. Давыдова, А.Н. Дахин, А.Б. Закирова, Д.В. Иванова, В.А. Кольцова, В.В. Константинова, М.Я. Курганская, В.А. Луков, А.С. Макаренко, В.А. Мамаев, А.В. Мелентьев, И.В. Москаленко, С.Д. Поляков, А.С. Плотников, Ю.А. Ревизкая, Т.К. Ростовская, Е.И. Скафа, С.А. Соколовская, В.А. Соснин, В.А. Сухомлинский, В.А. Токарев, К.Д. Ушинский, М.М. Шевцова, В.М. Юрченко и др.

В работах ученых раскрывались вопросы, связанные с патриотическим воспитанием личности (Андриенко, 2019; Вдовин, 2021; Дахин, 2020; Закирова, 2018; Плотников, 2020), с формированием патриотических качеств личности посредством волонтерской деятельности (Москаленко, 2019), а также патриотической культуры в условиях современных ценностных трансформаций (Скафа, 2019), с определением уровня сформированности гражданственности и патриотизма личности (Глущенко, 2020; Давыдова, 2022), с реализацией организационно-педагогических условий гражданско-патриотического воспитания (Иванова, 2019), с ролью принципа поликультурности в управлении процессом патриотического воспитания молодежи (Ростовская, 2017), с этапами формирования патриотических качеств личности (Мелентьев, 2019), однако базовые компоненты патриотического воспитания раскрыты фрагментарно.

Наше исследование строим с учетом вышеперечисленных научных изысканий, акцентируя внимание на формировании патриотических и профессионально значимых качеств будущих бакалавров славянской филологии на основе базовых компонентов патриотического воспитания, поскольку данная проблема является недостаточно изученной и требует глубокого анализа и разработки.

Частью 1 статьи 52 Конституции Донецкой Народной Республики (ДНР) закреплено: «защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Донецкой Народной Республики» (Конституция, 2022). Под защитой Отечества понимаем, прежде всего, оборону страны, охрану ее суверенитета и безопасности, обеспечение целостности и неприкосновенности ее территории.

В статье Конституции ДНР употреблены близкие по значению термины «долг» и «обязанность», которые носят не только юридический, но и нравственный характер. Понятие «долг» подразумевает долг гражданина перед своей Родиной, перед народом, своей семьей, близкими. Термин «обязанность» имеет юридический смысл: обязанность подкрепляется не только моральными требованиями, но и правовыми средствами в виде юридической ответственности (Конституция, 2022)

Рассмотрим основные дефиниции понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание», которыми будем руководствоваться в данной работе.

Понятие «патриотизм» – достаточно содержательное и включает в себя огромный смысл. Данный термин предусматривает как узкую, так и широкую трактовку. В узком значении «патриотизм» рассматривается как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь, преданность и привязанность к отечеству и своему народу (Словарь, 2013). В широком понимании – это глубокое чувство любви к родине, ее народу, культуре, языку, родной природе, историческим корням; готовность служить своей стране, укреплять, развивать и защищать ее (Словарь, 2013).

Результаты и обсуждение

Согласно Концепции патриотического воспитания детей и учащейся молодежи ДНР патриотизм – это «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность к его защите, вплоть до самопожертвования. На личностном уровне патриотизм выступает как важная устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека» (Концепция, 2015).

В Концепции воспитательной работы Донецкого национального университета указано, что «патриотизм относится к числу идеалов, утрата которых делает общество нежизнеспособным. Патриотизм является основой существования и развития государственности. Недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и самого государства. Этим и определяется приоритетность патриотического воспитания в общей системе образования граждан Донецкой Народной Республики» (Концепция, 2016).

С.Д. Поляков предлагает такие интерпретации понятия «патриотизм»:

- патриотизм как позиция защитника страны от внешних и внутренних врагов (защитная интерпретация);
- патриотизм как чувство гордости за достижения в культуре и истории страны («отцовская» интерпретация любви по Э. Фромму – «любви за что-то»);
- патриотизм как принятие судьбы отечества во всей ее целостности («материнская» интерпретация любви в качестве безусловной любви) (Поляков, 2014).

Проанализировав толкования понятий «патриотизм», в данной работе под патриотизмом понимаем нравственное чувство, сформированное посредством освоения личностью культурных, социальных ценностей своего народа и выраженное в любви к отечеству, верности ему, желании защищать интересы родины, поддерживать ее процветание. Вместе с тем патриотизм – это один из важнейших компонентов в становлении профессионально значимых ценностей будущих учителей словесности.

Развитие патриотизма осуществляется в рамках патриотического воспитания – систематической и целенаправленной деятельности по формированию высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и защите интересов Родины (Педагогический, 2008; Ушаков, 2014).

Воспитание любви к Родине – это овладение знаниями об историческом прошлом и настоящем страны, о выдающихся достижениях в экономической, политической, научной, культурной и других сферах жизнедеятельности народа, осознание значимости влияния исторических событий на судьбу страны и ее народа, формирование и утверждение в сознании молодого поколения чувства гордости за свою страну, понимание перспектив развития общества, воспитание морально-нравственных принципов.

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, определяем, что патриотическое воспитание – это вид деятельности, который является приоритетным в воспитательно-образовательном процессе высшей школы, поскольку позволяет сформировать у обучаемых устойчивую систему патриотических ценностных ориентаций.

В.А. Луков и М.Я. Курганская отмечают, что в условиях динамично трансформирующегося общества патриотические ценностные ориентации молодежи испытывают на себе воздействие двух

факторов изменчивости: 1) фактора общественного положения молодежи в обществе, закрепляющего статусно-ролевое свойство молодежи как группы, формирование ценностных ориентаций которой не завершено; 2) фактора социальных трансформаций, характеризующегося неустойчивостью ценностно-нормативной системы в обществе и сосуществованием альтернативных систем ценностных ориентаций (Луков, 2012).

Систематизировав и проанализировав научные исследования в сфере патриотического воспитания студенческой молодежи, выделим его базовые компоненты: социальный, культурологический, аксиологический, эстетический, эмпатийный, проектный, деятельностный и определим их функциональную значимость в становлении патриотических и профессионально значимых качеств.

Социальный компонент – направлен на овладение социальными знаниями, представляющими анализ общественных процессов с их особенностями и закономерностями, взаимоотношений в социуме, социальной действительности в развитии, общественных явлений в их многообразных связях и во взаимозависимости, новых общественных потребностей и ценностей, роли экономического фактора на социальные взаимоотношения. Данные знания формируют социально и профессионально значимые качества личности, характеризующиеся активной жизненной позицией, высоким уровнем социальной ответственности.

Анализ социального знания всегда сопровождается его оценкой для успешного формирования мировоззренческой позиции и жизненно необходимых принципов, норм поведения.

Освоение социальных знаний бакалаврами славянской филологии во время учебно-воспитательного процесса позволяет закрепить у них умения: логически мыслить, объективно оценивать процессы, события и явления, происходящие в родном крае и мировом сообществе в их динамике и взаимосвязи, руководствуясь принципами научной объективности и историзма; соотносить общие исторические процессы и отдельные факты, извлекать уроки из исторических явлений и событий, формировать собственную позицию по различным проблемам истории и аргументировано отстаивать ее и пр.;

навыки: анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции; работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; обладать способностью к самоорганизации, самообразованию, самосовершенствованию и т. п.

Культурологический компонент – способствует приобщению обучаемых к мировой культуре, развивает умение сочетать этническое и общечеловеческое в социальном взаимодействии культур, позволяет изучить духовное наследие этноса и мировой цивилизации, оценить степень влияния культуры на создание поведенческой модели личности. Реализация данного компонента в учебно-воспитательном процессе высшей школы позволяет сформировать мировоззренческую позицию, основанную на принятии определенных теоретических основ, способствующих гармонизации взаимодействию индивида с социумом, а также их устойчивому взаимообусловленному развитию.

Особое значение при становлении патриотических качеств личности принадлежит устному народному творчеству, которое позволяет с юного возраста заложить основы таких морально-этических ценностей, как уважение к родителям и людям старшего поколения, бережное отношение к природе, любовь к родному краю. Народная мудрость передает опыт поколений, формирует семейные традиции, модели взаимодействия в малых коллективах.

Культурологический компонент обуславливает формирование как профессионально значимых качеств, позволяющих понимать чужие культуры, уважительно и толерантно относиться к представителям других национальностей, так и умений: объяснять особенности поведения и мотивации людей различного социального и культурного происхождения в процессе взаимодействия с ними;

– навыков создания недискриминационной среды взаимодействия при выполнении профессиональных задач;

– способностей анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия и представлений об этнической и гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе и пр.

При реализации культурологического компонента в образовательном процессе происходит освоение идеалов родной культуры и ознакомление с чужой, что развивает патриотические чувства и морально-нравственные качества обучаемых.

Аксиологический компонент – позволяет правильно сориентировать студентов в системе общечеловеческих ценностей, способствующих становлению патриотических ценностных ориентаций, творческого мышления студентов-филологов, напрямую зависящего от духовного богатства личности.

В процессе патриотического воспитания важным является развитие аксиологического потенциала, обусловленного жизненными целями, убеждениями, личностными ориентирами в политической, общественной, культурной сферах жизнедеятельности.

По мнению В.А. Мамаева, аксиологизация близка к идеям гуманизации образования и ставит задачи систематического учета возможных ценностных систем, в рамках которых устанавливаются образцы, нормы, ограничения. Идет накопление аксиологического потенциала, определяемого системой ценностных ориентаций личности, устремленных в будущее, связанных с его собственными усилиями, собственной активностью, разумом (Мамаев, 2012).

Во время обучения в университете у бакалавров славянской филологии происходит формирование и становление уважительного отношения к достижениям Родины, к науке, искусству, спорту, технологиям, боевым подвигам и трудовым достижениям народа, символам Донецкой Народной Республики, государственным праздникам, историческому и природному наследию, культурным традициям этносов, проживающих на территории ДНР.

Эстетический компонент – развивает у обучаемых чувство прекрасного, которое проявляется у человека в результате восприятия им явлений природы и предметов окружающей действительности; чувство красоты, возникающее в процессе деятельности личности, на основе развития искусства и культуры. Данные чувства являются базисными для воспитания у личности чувства любви, бережного отношения к природе и к предметам окружающей действительности.

Эстетический компонент патриотического воспитания определяет особую роль искусства в становлении морально-нравственных патриотических качеств будущих бакалавров славянской филологии; позволяет формировать культурное сознание обучаемых, основанное на историческом опыте предшествующих поколений, отраженном в духовной и материальной культуре народа; развивает у студентов-филологов художественный вкус, нравственные идеалы, потребность наслаждаться искусством, эстетические стремления сделать жизнь прекрасней, а также восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов, понимание эмоционального воздействия искусства, осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения; понимание ценности отечественного и мирового искусства, роли этнических культурных традиций и народного творчества; стремление к самовыражению в разных видах искусства и пр.

Эмпатийный компонент – развивает умение к проявлению эмоций, владению ритмико-интонационными, темпо-голосовыми, артикуляционными средствами, позволяющими вызвать отклик у обучаемых на излагаемый материал. При этом эмпатийные переживания могут выражать как позитивные эмоциональные состояния личности (счастье, радость, удовлетворение, обожание, восхищение и др.), так и негативные (печаль, грусть, злость, ненависть, презрение и пр.).

Исходя из анализа и систематизации представленного материала, придерживаемся мнения, что эмпатия – это социально одобряемое чувство личности, которое поддерживается морально-этическими, нравственными принципами, нормами, принятыми в обществе, и является достаточно важным на современном этапе, поскольку и трудовая деятельность, и досуг основываются на взаимодействии и соучастии.

При формировании патриотических качеств будущих выпускников-филологов обязательным является создание эмпатийной культуры как составляющей базовой культуры учителя-словесника,

компонента педагогического мастерства и профессионализма, проявляющегося в умении сопереживать, содействовать, сочувствовать, толерантно относиться к окружающим в процессе взаимодействия.

Для осознанного целенаправленного управления эмоциями и чувствами бакалавры славянской филологии должны владеть:

- знаниями об основных факторах, влияющих на эмоциональное, умственное и речевое развитие личности; о психологических закономерностях образовательного процесса и психологических механизмах процесса воспитания и т.д.;
- представлениями о предмете, основных категориях и понятиях риторики, ее культурно-историческом генезисе и месте в системе форм словесной культуры;
- умениями осуществлять работу по подготовке публичного выступления, продуцировать текст, выражающий точку зрения говорящего и содержащий необходимые аргументы с адекватным вербальным воплощением и композиционной структурой; анализировать тексты воздействующего характера с выявлением системы риторических приемов и тактик и пр.;
- навыками ораторского мастерства, компетентного построения речи (выбора темы речи, стратегий и тактик логических и психологических доводов, нахождения адекватной словесной формы для выражения аргументов) и т.д.

Проектный компонент – предполагает разработку «дорожной» карты, которая включает перечень мероприятий, необходимых для последовательного решения задач патриотического воспитания; планирование учебно-воспитательного процесса с использованием различных дидактических форм, приемов и методов, направленных на организацию учебно-познавательной деятельности студентов-филологов для формирования таких качеств: долг, обязанность, гуманизм, любовь к природе, к профессии, работоспособность, дисциплинированность, стремление к повышению профессиональной квалификации.

Многие исследователи проектную деятельность трактуют как предвосхищенную деятельность, направленную на достижение определенных целей через осуществление изменений в условиях ограниченности во времени (Беляков, 2011; Система, 2021).

Реализация проектного компонента в образовательной практике предполагает отбор содержательного материала, построение поведенческой модели взаимоотношений между преподавателем и обучаемыми, использование процедурных знаний, представляющих алгоритм действий, направленных на достижение поставленных целей.

Важным для реализации проектного компонента является формирование у бакалавров славянской филологии профессионально значимых качеств: умения самостоятельно мыслить, делать осознанный выбор, принимать решения и нести за них ответственность, моделировать разнообразные виды учебно-воспитательной деятельности, внедрять инновационные технологии в образовательный процесс.

Деятельностный компонент – базируется на тезисе: деятельность определяет сознание; развивает у обучаемых творческую инициативу, умения и навыки работать над различными проектами, формирует мотивацию, осознанное желание участвовать в мероприятиях патриотической направленности; предполагает систему действий, обеспечивающих готовность студентов-филологов к адекватной оценке происходящих социальных процессов в определенный исторический период; побуждает к участию в активной общественной жизни, развивает профессионально значимые качества: самостоятельность, трудолюбие, социальный оптимизм, готовность и способность к социально ответственной деятельности.

Реализация деятельностного компонента в патриотическом воспитании бакалавров славянской филологии осуществляется в соответствии с планом по патриотическому воспитанию студентов Донецкого национального университета и включает такие мероприятия: проведение тематических лекций, посвященных знаменательным датам истории Республики и университета; участие в межвузовских, республиканских и всероссийских научно-методических семинарах, конференциях по проблеме «Патриотическое воспитание молодежи: проблемы, пути их решения»; проведение конкурса

плакатов-рисунков и стенгазет, посвященных годовщинам Победы в Великой Отечественной войне и пр. (Концепция, 2016).

Также бакалавры славянской филологии, наряду со студентами других направлений подготовки Донецкого национального университета, активно участвуют в ежегодных республиканских мероприятиях, посвященных Параду Памяти, Дню Донецкой Народной Республики, Дню освобождения Донбасса и т.д.

Заключение

Таким образом, важная задача современного высшего образования – становление и развитие у студенческой молодежи чувства патриотизма, гордости за свой город, страну, народ.

В данной статье описаны базовые компоненты патриотического воспитания бакалавров славянской филологии, способствующие формированию патриотических и профессионально значимых качеств: пониманию гражданственности и патриотизма как преданности своей Родине; стремлению служить ее интересам; становлению нравственности и толерантности, проявлению интереса к познанию родного языка, истории, культуры государства, своего края, этносов, проживающих на территории государства и пр.

Перспективы исследования данного вопроса мы видим в выработке критериев диагностики определения уровня сформированности чувства патриотизма у бакалавров славянской филологии, что позволит провести, при необходимости, корректировку методов и приемов воспитательной работы, направленной на формирование патриотических и профессионально значимых качеств у студентов в процессе их обучения на филологическом факультете.

Список литературы

1. Андриенко О.А., Безенкова Т.А. Патриотическое воспитание личности: этнопедагогический подход // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 3 (28). С. 39-41.
2. Беляков Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.Н. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62 -67.
3. Вдовин С.А. О важности патриотического воспитания // Основы экономики, управления и права. 2021. № 1 (26). С. 47-49.
4. Глущенко О.П. Патриотизм как составляющая гражданской позиции личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 149-152.
5. Давыдова Н.Е. Патриотизм и гражданская активность молодежи // Инновационная наука. 2022. № 1-1. С. 57-59.
6. Дахин А.Н., Авдюшенко В.Ю., Токарев В.А. Патриотическое воспитание: технология и не только // Школьные технологии. 2020. № 1. С. 32-40.
7. Закирова А.Б., Валишина Ю.В. Патриотическое воспитание молодежи // Бюллетень науки и практики. 2018. № 1. С. 347-351.
8. Иванова Д.В., Константинова В.В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2019. № 3 (35). С. 344-351.
9. Конституция Донецкой Народной Республики от 14 мая 2014 г. <https://dnr-online.ru/konstituciya-dnr/>
10. Концепция воспитательной работы. Программа патриотического воспитания студентов Донецкого национального университета на 2016-2020 годы: сборник нормативных актов Донецкого национального университета. Выпуск 6 / Составители: В.Н. Тимохин, Е.И. Скафа, О.Н. Попова; под редакцией профессора С.В. Беспаловой. Донецк: ДонНУ, 2016. С. 9-10.
11. Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики от 17 июля 2015 г. <http://donvospanije.ucoz.net/load/>


programmy/koncepcija_patrioticheskogo_vospitaniya_detej_i_uchashhejsja_molodezhi_doneckoj_narodnoj_re
spubliki/

12. Луков В.А., Курганская М.Я. Патриотические ценностные ориентации // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 316-317.
13. Мамаев В.А. Аксиологический подход в воспитании студенчества // Вестник Южноуральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2012. Выпуск 18. № 41. С. 134-136.
14. Мелентьев А.В. Этапы патриотического воспитания // Образование и право. 2020. № 7. С. 237-241.
15. Москаленко И.В., Шевцова М.М. Волонтерская деятельность в формировании патриотических качеств личности студента вуза культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 47. С.237-245.
16. Педагогический словарь: учебное пособие для студ. высших учебных заведений; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. С. 88-89.
17. Плотников А.С. Совершенствование системы патриотического воспитания молодежи // Наука, образование и культура. 2020. № 11 (55). С. 34-43.
18. Поляков С.Д. О проблемах патриотического воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5 (20). С. 62-65.
19. Ростовская Т.К., Соколовская С.А. Роль принципа поликультурности в управлении процессом патриотического воспитания молодежи // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2017. № 3. С. 100-108.
20. Система подготовки нового поколения учителей математики на основе проектно-эвристической деятельности / Е.И. Скафа, Е.Г. Евсеева, Ю.В. Абраменкова, И.В. Гончарова // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 208-222.
21. Скафа Е.И. Какую культуру формировать у студентов классического университета? // Дидактика математики: проблемы и исследования: Междунар. сборник научных работ. 2019. № 50. С. 24-29.
22. Словарь терминов и понятий по обществознанию / Автор-составитель А.М. Лопухов. 7-е изд. перераб. и доп. М, 2013. 448 с.
23. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 442 с.

Basic components of patriotic education of bachelors of Slavic Philology

Irina A. Kudreiko


Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Slavic Philology and Applied Linguistics, Associate Professor
Donetsk National University
Donetsk, Donetsk People's Republic
kudreiko@donnu.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 14.06.2022

Accepted 20.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/v1430-7090-7894-c

Abstract

In the process of university education, in order to form students' love for the Motherland, its people, culture, historical roots, special attention is paid to patriotic education as a type of activity aimed at the formation and formation of a system of patriotic value orientations among students. Based on the analysis of current scientific and pedagogical works on this subject, the article highlights the basic components and directions of patriotic education of students - future specialists in the field of Slavic philology. The author's approach consists in describing the main components of patriotic education, determining their functional significance in the formation of patriotic and professionally significant qualities of future teachers of literature. The comprehensive implementation of the components of patriotic education makes it possible to develop criteria for diagnosing the level of patriotism formation among bachelors of Slavic philology, which will make it possible to adjust educational work, will determine the most effective methods and techniques aimed at the formation of patriotic and professionally significant qualities among students in the educational process of the university.

Keywords

patriotism, patriotic education, bachelor of Slavic philology, basic components of patriotic education, professionally significant qualities of future teachers of literature.

References

1. Andrienko O.A., Bezenkova T.A. Patrioticheskoe vospitanie lichnosti: jetnopedagogicheskij podhod // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2019. № 3 (28). S. 39-41.
2. Beljakov E.M., Voskresenskaja N.M., Ioffe A.N. Proektnaja dejatel'nost' v obrazovanii // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2011. № 3. S. 62 -67.
3. Vdovin S.A. O vazhnosti patrioticheskogo vospitanija // Osnovy jekonomiki, upravlenija i prava. 2021. № 1 (26). S. 47-49.
4. Glushhenko O.P. Patriotizm kak sostavljajushhaja grazhdanskoj pozicii lichnosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 69-1. S. 149-152.
5. Davydova N.E. Patriotizm i grazhdanskaja aktivnost' molodezhi // Innovacionnaja nauka. 2022. № 1-1. S. 57-59.
6. Dahin A.N., Avdjushenko V.Ju., Tokarev V.A. Patrioticheskoe vospitanie: tehnologija i ne tol'ko // Shkol'nye tehnologii. 2020. № 1. S. 32-40.
7. Zakirova A.B., Valishina Ju.V. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi // Bjulleten' nauki i praktiki. 2018. № 1. S. 347-351.
8. Ivanova D.V., Konstantinova V.V. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija grazhdansko-patrioticheskogo vospitanija studentov vuza // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 3 (35). S. 344-351.
9. Konstitucija Doneckoj Narodnoj Respubliki ot 14 maja 2014 g. <https://dnr-online.ru/konstituciya-dnr/>
10. Koncepcija vospitatel'noj raboty. Programma patrioticheskogo vospitanija studentov Doneckogo nacional'nogo universiteta na 2016-2020 gody: sbornik normativnyh aktov Doneckogo nacional'nogo universiteta. Vypusk 6 / Sostaviteli: V.N. Timohin, E.I. Skafa, O N. Popova; pod redakciej professora S.V. Bepalovoj. Doneck: DonNU, 2016. S. 9-10.
11. Koncepcija patrioticheskogo vospitanija detej i uchashhejsja molodezhi Doneckoj Narodnoj Respubliki ot 17 ijulja 2015 g. http://donvospitanije.ucoz.net/load/programmy/koncepcija_patrioticheskogo_vospitanija_detej_i_uchashhejsja_molodezhi_doneckoj_narodnoj_re_spubliki/
12. Lukov V.A., Kurganskaja M.Ja. Patrioticheskie cennostnye orientacii // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2012. № 2. S. 316-317.
13. Mamaev V.A. Aksiologicheskij podhod v vospitanii studenchestva // Vestnik Juzhnoural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». 2012. Vypusk 18. № 41. S. 134-136.

14. Melent'ev A.V. Jetapy patrioticheskogo vospitaniya // *Obrazovanie i pravo*. 2020. № 7. S. 237-241.
15. Moskalenko I.V., Shevcova M.M. Volonterskaja dejatel'nost' v formirovanii patrioticheskikh kachestv lichnosti studenta vuza kul'tury // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2019. № 47. S.237-245.
16. *Pedagogicheskij slovar': uchebnoe posobie dlja stud. vysshih uchebnyh zavedenij*; pod red. V.I. Zagvjazinskogo, A.F. Zakirovoj. M.: Akademiya, 2008. S. 88-89.
17. Plotnikov A.S. Sovershenstvovanie sistemy patrioticheskogo vospitaniya molodezhi // *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2020. № 11 (55). S. 34-43.
18. Poljakov S.D. O problemah patrioticheskogo vospitaniya // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2014. № 5 (20). S. 62-65.
19. Rostovskaja T.K., Sokolovskaja S.A. Rol' principa polikul'turnosti v upravlenii processom patrioticheskogo vospitaniya molodezhi // *Lokus: ljudi, obshhestvo, kul'tury, smysly*. 2017. № 3. S. 100-108.
20. Sistema podgotovki novogo pokoleniya uchitelej matematiki na osnove proektno-jevrsticheskoj dejatel'nosti / E.I. Skafa, E.G. Evseeva, Ju.V. Abramenkova, I.V. Goncharova // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021. № 5 (53). S. 208-222.
21. Skafa E.I. Kakuju kul'turu formirovat' u studentov klassicheskogo universiteta? // *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya: Mezhdunar. sbornik nauchnyh rabot*. 2019. № 50. S. 24-29.
22. *Slovar' terminov i ponjatij po obshhestvoznaniyu* / Avtor-sostavitel' A.M. Lopuhov. 7-e izd. pererab. i dop. M, 2013. 448 s.
23. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka*. M.: Adelant, 2014. 442 s.

Обучение кадров и повышение профессиональных навыков в розничной торговле


Никита Сергеевич Липатов

Магистр

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Москва, Россия


lipatov@rea.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.05.2022

Принята 22.06.2022

Опубликована 15.07.2022

 10.25726/u1459-5019-4025-z

Аннотация

В настоящее время сложно себе представить квалифицированного специалиста в той или иной сфере без профильного образования. Подтверждено, что специалисты, имеющие профильное образование в торговле, показывают лучшие результаты по отношению к работникам без него. Вот почему сейчас всё больше людей стараются получить образование по специальности. В то же время, наряду с классическим образованием, существует большое количество обучающих программ, повышающих квалификацию сотрудника и приносящих большой результат торговому предприятию. Сектор розничной торговли традиционно является лидером по текучести кадров во всем мире уже много лет. Менеджеры по персоналу в розничной торговле сейчас ведут конкурентную битву за персонал на рынке труда. Денежные затраты на поиск, наём и приём на работу сотрудников, а затем на повышение их производительности, слишком большие, чтобы потерять их очень быстро. Оборот стоит организациям времени, денег и репутации. Кроме этого, высокая текучесть кадров ставит под угрозу достижение целей бизнеса.

Ключевые слова

персонал, торговля, структура, развитие, профессия, обучение.

Введение

Несмотря на то, что потеря работников имеет много негативных факторов, текучесть персонала имеет определенные преимущества. Сменность работников организации в пределах 3-5% от численности персонала является естественной и не несет убытков для организации. Естественный уровень текучести способствует обновлению штата работников: выход на пенсию, увольнение по разным причинам. Преимуществом этого процесса является увольнение малоэффективного персонала и замена его лучшим. Новых человека в команде приносят с собой свои навыки и идеи (Brown, 2021). Любой бизнес нуждается в притоке «свежей крови». Главное – вовремя заметить, когда обновление кадров начинает негативно сказываться на эффективности бизнеса, и принять соответствующие меры.

Выдающиеся учёные уделяют значительное внимание изучению проблемы текучести кадров. Этим вопросам посвящены труды М. Амстронга, А. Файоля, Э. Мейо, О. Сардака, В. Шаповалова, Н. Саврукова, Р. Беннета, А. Балабановой и других.

Профессор Лондонского университета Р. Беннет даёт следующее определение: «текучесть рабочей силы – это движение работников в/из штата компании. Обычно текучесть кадров отслеживается путем регистрации увольняемых лиц и дается предположение, что на место уволенного накануне будет принят новый работник».

А. Долбунов текучесть персонала определяет как «процесс движения рабочей силы, причиной которого является неудовлетворенность работника своим рабочим местом, другими словами – это

ситуация, когда наемный работник добровольно перемещается с одного предприятия на другое по собственному желанию».

Материалы и методы исследования

Согласно определению теоретика и практика менеджмента А. Файоля: «высокий показатель текучести персонала и нестабильности в организации являются причиной и следствием плохого менеджмента».

Целью статьи является выявление причин и ключевых факторов высокой текучести кадров на предприятиях розничной торговли (Foerster-Pastor, 2019).

В связи с быстрым развитием розничной торговли менеджеры и владельцы предприятий столкнулись со многими проблемами, одной из которых является текучесть кадров. Оборот персонала является естественным явлением независимо от отрасли деятельности, однако большая текучесть работников наблюдается в сфере розничной торговли. Согласно данным, опубликованной информационной платформой «Хэдхантер», лидером по текучести кадров традиционно является торговый сектор (41 %) и банковский сектор (38 %).

Указанное может повлиять на эффективность работы компании. Расходы на поиск новых рабочих, их трудоустройство и подготовку крайне негативно отражаются на финансовом состоянии организации.

Сотрудник может покинуть компанию по разным причинам, включая предложение о лучшей работе, заинтересованность новой профессией или недовольство должностью или микроклиматом на рабочем месте и рабочими отношениями между рабочими и тому подобное. Большинство работодателей не обращают внимание на проблему текучести низкоквалифицированного персонала, но не только ключевые работники являются важным активом - каждый сотрудник, который выполняет ежедневную работу компании, внося свой вклад в развитие бизнеса (Lambert, 2021).

Высокий коэффициент текучести влечет за собой много затрат и последствий. По оценкам консалтинговой всемирной социальной сети LinkedIn, замена работника начального уровня стоит 50 % их годовой зарплаты. Этот показатель поднимается до 250 % при замене руководителей или высококвалифицированных работников. Значительная часть этих затрат – процесс обучения нового сотрудника и адаптации его в команде.

Многие организации пренебрегают контролем оборота кадров. Считая, что эта информация не является актуальной или что она занимает слишком много времени и не стоит усилий. Если организации не рассчитают коэффициент текучести работников, им будет сложно различить его влияние и признать возможности его сокращения. Компаниям необходимо вести четкий учет оборота работников для поддержания производительности труда и минимизации финансовых затрат (Maitra, 2018).

Кроме этого, компания несет нематериальные потери, такие как знания и навыки, которые работник заберет с собой к конкуренту, покидая компанию. Смена членов коллектива негативно сказывается на отношениях внутри организации. Новый сотрудник требует времени для адаптации в коллективе и, соответственно, коллектив должен привыкнуть к новому человеку в организации и налаживания рабочих процессов совместной продуктивной работы.

Для предотвращения избыточных затрат и поддержания эффективного функционирования организации важно следить за количеством работников, покидающих организацию, и за тем, как этот фактор влияет на компанию. Выявление причин, по которым сотрудники покидают рабочее место, является первым шагом к сокращению текучести персонала. Компании, которые понимают эти причины, находятся на пути к сокращению затрат на поиск, обучение и адаптацию новых рабочих.

Для анализа текучести кадров применяется показатель - коэффициент текучести, который отражает количество работников, покинувших организацию в течение определенного отрезка времени. Данный показатель обычно рассчитывается за один год. Коэффициент текучести кадров рассчитывается как соотношение количества сотрудников, покинувших организацию (за расчетный период) по собственному желанию, к среднеучётной численности сотрудников.

Увольнение работника по собственному желанию является сигналом тревоги. Руководству стоит исследовать и проанализировать причины, чтобы избежать ряда проблем. Одна из них – снижение производительности вследствие того, что другим работникам придется добавить обязанности бывшего сотрудника к своей рабочей нагрузке, по крайней мере, временно (Rouvroye, 2021). В результате этого может усилиться недовольство, что заставляет поставить под сомнение собственные причины пребывания в организации и повлиять на еще большую текучесть. При этом компании придется платить сотрудникам сверхурочные.

Согласно данным, опубликованным британским изданием «Retail Gazette», более четверти работников, которые задействованы в секторе розничной торговли, рассматривают вопрос о смене работы или сменили работу за последние 12 месяцев вследствие плохой рабочей среды. При этом 26% работников розничной торговли указали на окружающую среду как на обоснованное желание сменить работу. Что касается продолжительности работы, 42% заявили, что они работают в должности менее года, 12% респондентов отметили, что они работают в одной и той же компании розничной торговли в течение пяти-девяти лет, а 5% – в течение 10 лет и более.

SHRM – организация по кадровому обеспечению и подбору персонала – опубликовала результаты исследования причин увольнения персонала. На рис. 1 приведены данные опроса, который был проведен в 2022 г. организацией SHRM среди работников розничной торговли по причинам, за которые они уволились с рабочего места.

Можно отметить, что такая тенденция по причинам текучести кадров наблюдается и на предприятиях розничной торговли России. Отсутствие возможностей для продвижения по службе является главной причиной, по которой работники покидают работодателя по всему миру в сфере розничной торговли (Astudillo, 2020). Персонал не хочет оставаться на том же самом месте длительный период времени. Возможность обучения, профессионального и личностного развития является ценным для работника. Если развитие отсутствует, работники испытывают выгорание на рабочем месте, что приводит к увольнению.

Результаты и обсуждение

Баланс между рабочей и личной жизнью является вторым веским поводом, почему персонал покидает компанию, ведь это требует ежедневных усилий для распределения времени между семьей, друзьями, личностным ростом и обязанностями на рабочем месте.

Также отмечено, что проблемой является непонимание работодателем важности личных потребностей подчиненных (Customer Centricity, 2020). Отсутствие возможности корректировки рабочего графика по необходимости также негативно отражается на отношениях персонала к компании, что в дальнейшем заставляет его искать новую работу.

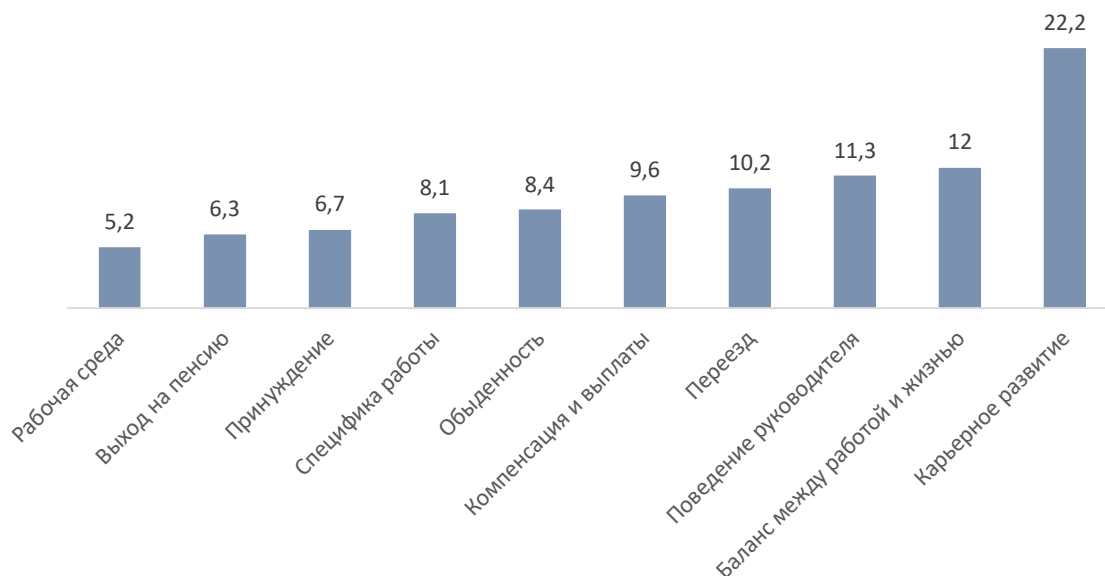


Рисунок 1. Причины увольнения работников розничной торговли в 2022 г.

Низкий уровень коммуникации, непрофессионализм, отсутствие поддержки и недостаточная компетентность менеджера являются причиной того, что 11,3 % работников покидают компанию.

Многие руководители получают повышение благодаря их навыкам и высокой квалификации, но часто им не хватает некоторых необходимых социальных «мягких навыков» поведения, необходимых для управления персоналом (Idowu, 2018). Если менеджер не понимает своих сотрудников, не ценит и не признает их усилия, то они рано или поздно начнут искать другую работу, где будут чувствовать себя более реализованными. Поэтому выслушать и оценить заслуги является важной составляющей для удержания работников.

«Люди остаются в компаниях, которые демонстрируют ценность и заботу о своих работниках. Поэтому работодатели должны начать видеть ценность в воспитании собственного таланта, особенно когда смутные времена», – заявил директор компании по кадровому обеспечению и подбора персонала Retail Human Resources Питер Берджес.

Согласно статье, опубликованной Gallup - консалтинговой компанией в сфере управления, которая ведет исследования поведения работников свыше 80 лет, 52 % сотрудников, которые добровольно покинули компанию, отмечают, что их руководитель не сделал ничего, чтобы помешать их освобождению.

Ключевой причиной увольнения определили отсутствие финансовой мотивации 9,6 % респондентов. Большинство работодателей в розничной торговле предлагают низкую оплату труда и не выплачивают надбавки, что ведет к неизбежной текучести. В среднем по РФ, согласно статистике, опубликованной сайтом для поиска работы hh.ru, заработная плата кассира составляет 19800 руб., продавца-консультанта – 30000 руб. Хотя, заработная плата – это не основной вид мотивации. Согласно пирамиде Маслоу, деньги являются мотивацией лишь на первой ступени пирамиды, но, если финансовые выплаты не будут достаточными для покрытия базовых потребностей, работники начнут искать новые возможности. Лучшие сотрудники знают свою ценность, что побуждает их начать искать новую работу быстрее других, поскольку они чувствуют себя более уверенными в своих возможностях на получение новой работу.

Некоторые работники не хотят идти на работу и задумываются о ее смене. Если работодатель не обеспечивает благоприятных условий микроклимата в организации, у работников возникает повод задуматься о более комфортном месте труда. Один из факторов, влияющий на работу в процессе трудовой деятельности, – это температурный режим. Слишком низкая или высокая температура воздуха на рабочих местах плохо отражается на состоянии здоровья (Leonova, 2021). Старый ремонт и недостаточное оснащение рабочего места, отсутствие униформы и нужных инструментов для

выполнения своих обязанностей также могут заставить работников задуматься о поиске другого места работы.

Все эти причины приводят к тому, что индустрия розничной торговли имеет показатель текучести выше среднего. Согласно информации, предоставленной Росстатом, за 2022 г. сектор оптовой и розничной торговли занимает лидирующие позиции по текучести персонала (рис. 2).



Рисунок 2. Увольнение работников по причинам и видам экономической деятельности в 2022 г.

Стоит понимать, что проблема текучести кадров существует не только в РФ. Согласно информации, опубликованной информационным веб-сайтом государственного сектора Великобритании, средняя текучесть кадров в розничной торговле за 2022 г. составляла 33 % от общего количества штата и 60 % - средний показатель в США согласно данным, опубликованным DailyPay.

Согласно данным Государственной службы статистики РФ проблема нехватки персонала в организациях торговли становится обостренной в 2021-2022 гг. В 2019 г. было уволено работников на 0,4 % больше, чем принято (рис. 3), аналогичная ситуация наблюдалась и в следующем году.

В 2019 г. текучесть кадров в сфере оптовой и розничной торговли составила 12,9 % к среднесписочной численности штатных работников в первом квартале, 14,2 % – во втором квартале, 14,0 % – в третьем и 12,2 % – в четвертом квартале 2021 г.

В первом, втором и третьем кварталах процент уволенных превышал процент принятых работников, что свидетельствует о нехватке кадров на предприятиях торговли (рис. 4).

Приведенные статистические данные свидетельствуют о значительном проценте текучести кадров на предприятиях розничной торговли. Именно поэтому предприятиям для того, чтобы минимизировать текучесть кадров и управлять ею, следует обратить внимание, во-первых, на существующую политику по найму, отбору, введению в должность, обучению, планированию работы и выплате заработной платы и, при необходимости, усовершенствовать её или разработать новую. Важно то, чтобы выбор политики в отношении управления текучестью кадров обязательно соответствовал диагнозу проблемы. Например, вряд ли уменьшится текучесть кадров, связанная с плохими процедурами отбора, если изменение политики будет сосредоточено исключительно на процессе. Так же мала вероятность, что уменьшится текучесть кадров, которая обусловлена ставками заработной платы, которые не являются конкурентоспособными по сравнению с другими предприятиями розничной торговли на местном рынке труда, если политика корректировки будет лишь расширять возможности предприятия по обучению на рабочем месте.

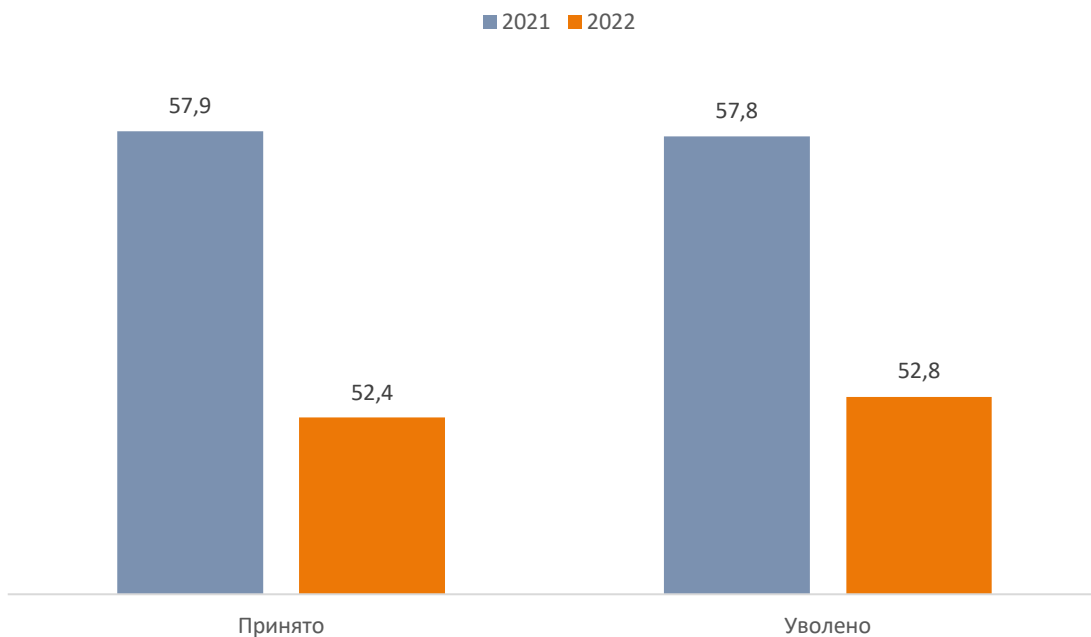


Рисунок 3. Процент принятых и уволенных к среднесписочной численности штатных работников в оптовой и розничной торговле в 2019 - 2022 гг.

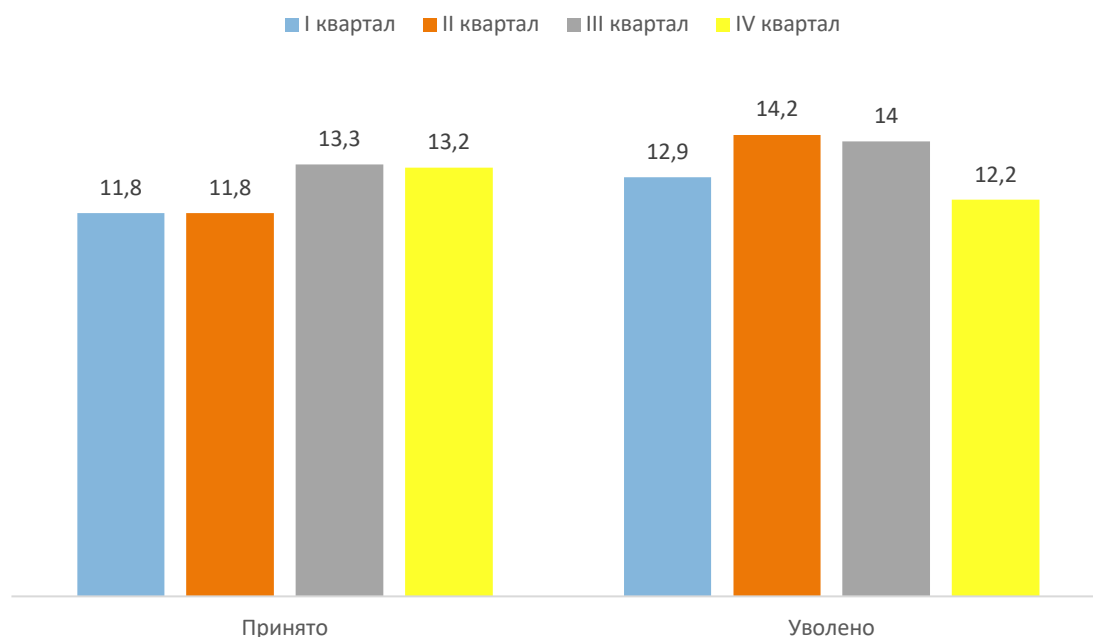


Рисунок 4. Процент принятых и уволенных к среднесписочной численности штатных работников в оптовой и розничной торговле в 2022 г.

Основными факторами, влияющими на текучесть кадров на предприятиях торговли, являются: заработная плата, рабочая атмосфера, отношения с руководством, безопасность, стресс, карьерный рост, гибкий график, инфраструктура рабочего места. Следовательно, способность организации привлекать, удерживать и оптимизировать ценность своих работников зависят от того, насколько правильно разработаны рабочие места, а также от поддержки, которую оказывает руководитель, чтобы мотивировать работников к пребыванию в организации.

Конечно, предприятия в сфере розничной торговли всегда будут иметь текучесть персонала и полностью этого избежать невозможно, но реально улучшить ситуацию и уменьшить процент увольнений, используя правильные методы. Для того, чтобы уменьшить финансовые расходы и улучшить репутацию компании, необходимо организовать правильный подход к поиску персонала, предоставлять правдивую информацию о должности, на которую претендуют соискатели, проводить отбор среди студентов с профильным образованием. Сотрудники являются основой любого успеха в бизнесе, и поэтому их нужно мотивировать и поддерживать на предприятии за любую цену, чтобы предприятие могло быть конкурентоспособным с точки зрения предоставления качественных продуктов и услуг обществу. Обучая работников и предоставляя перспективу личного и карьерного роста, финансово стимулируя их достойной оплатой труда, поощряя премиями и дополнительными бонусными выплатами, предприятия смогут держать текучесть штата под контролем. И в долгосрочной перспективе будет достигнута отдача от инвестиций в работников (Mayugova, 2019).

Как уже было упомянуто выше, существуют различные программы профессиональной подготовки, которые могут вестись как в университетах, так и внутри самих сетей. Примером обоих вариантов является программа Rulemakers от Перекрёстка X5 Retail Group в партнёрстве с факультетом Экономики Торговли и Товароведения РЭУ им. Плеханова. На площадке РЭУ им. Г.В. Плеханова собираются студенты выпускных курсов программ бакалавриата, специалитета и магистратуры ведущих московских вузов, чтобы в течение 9 месяцев пройти обучение по программе повышения квалификации «Подготовка руководителей розничной торговой сети «Перекрёсток».

Подготовка руководителя розничной сети предусматривает формирование компетенций в области:

- категорийного менеджмента;
- ценообразования;
- логистики и управления цепями поставок;
- управления качеством продукции;
- автоматизации бизнес-процессов;
- управления персоналом и поведением потребителей.

Лекционные и практические занятия на программе ведутся руководителями и топ-менеджерами компании «Перекрёсток». Обучение предусматривает большой объём практики в супермаркетах на всех позициях: от работника группы и кассира до помощника заместителя директора магазина торговой сети; решение кейсов, выполнение проектов.

Стоит отметить, что на протяжении всего обучения стажёрам выплачивается ежемесячная стипендия 10 000 рублей, что стимулирует обучающихся стараться и показывать лучший результат, а при успешном освоении программы, вручается job offer на позицию заместителя директора супермаркета «Перекрёсток». Всё это позволяет полностью изучить все процессы внутри магазина от приёмки до продажи и как следствие стать хорошим руководителем.

Так, в рамках прохождения студентом обучающей программы Rulemakers от Перекрёстка были предложены меры по повышению эффективности формирования ассортимента товаров и управлению торговым пространством в супермаркете по адресу Тишинская площадь д.1 стр. 1. (рис. 5) (Официальный сайт).

Внедрение программы «Shelf Logic» - программа, использующаяся зарубежными мерчендайзерами при составлении планов размещения товара, а также внедрение дополнительной категории («Товары для творчества») способствовали росту выручки на 5% сверх естественного прироста. (рис. 6).

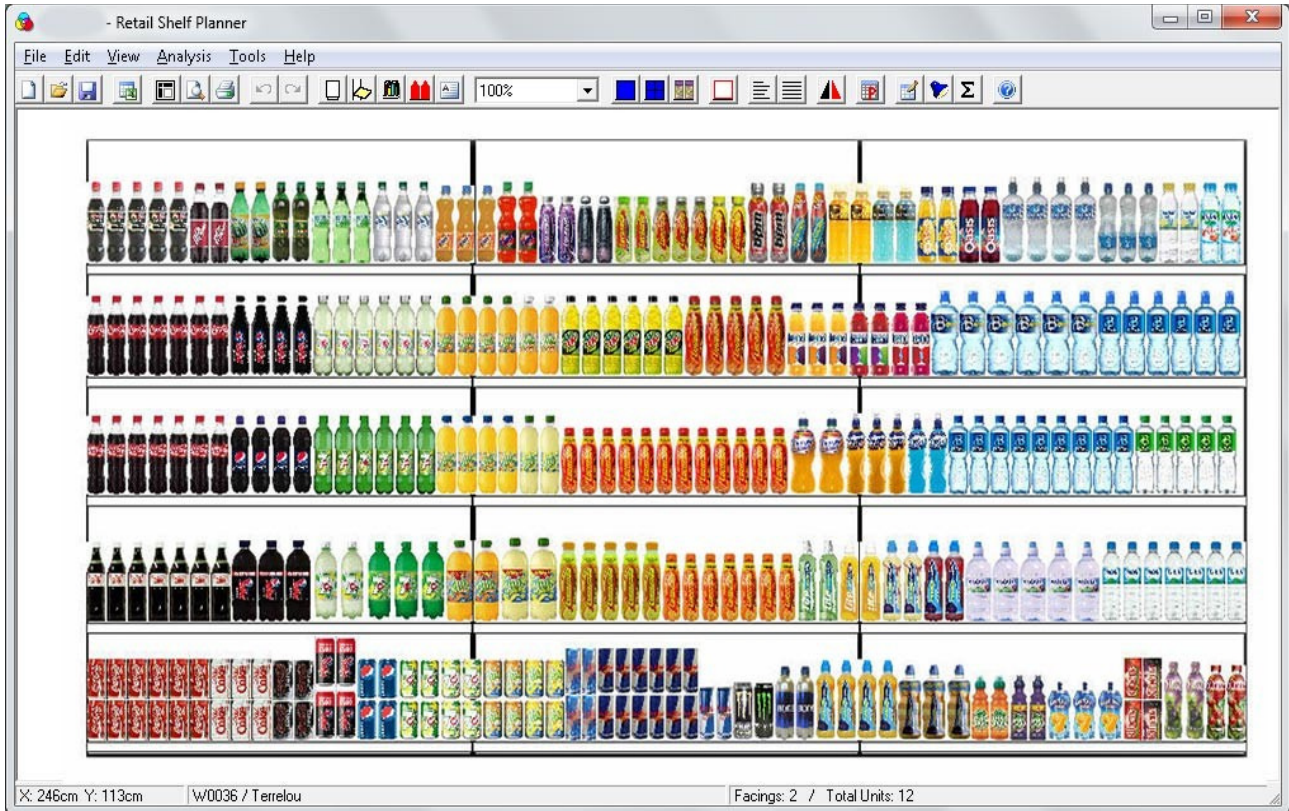


Рисунок 5. Пример использования программы «Shelf Logic» в супермаркете Перекрёсток

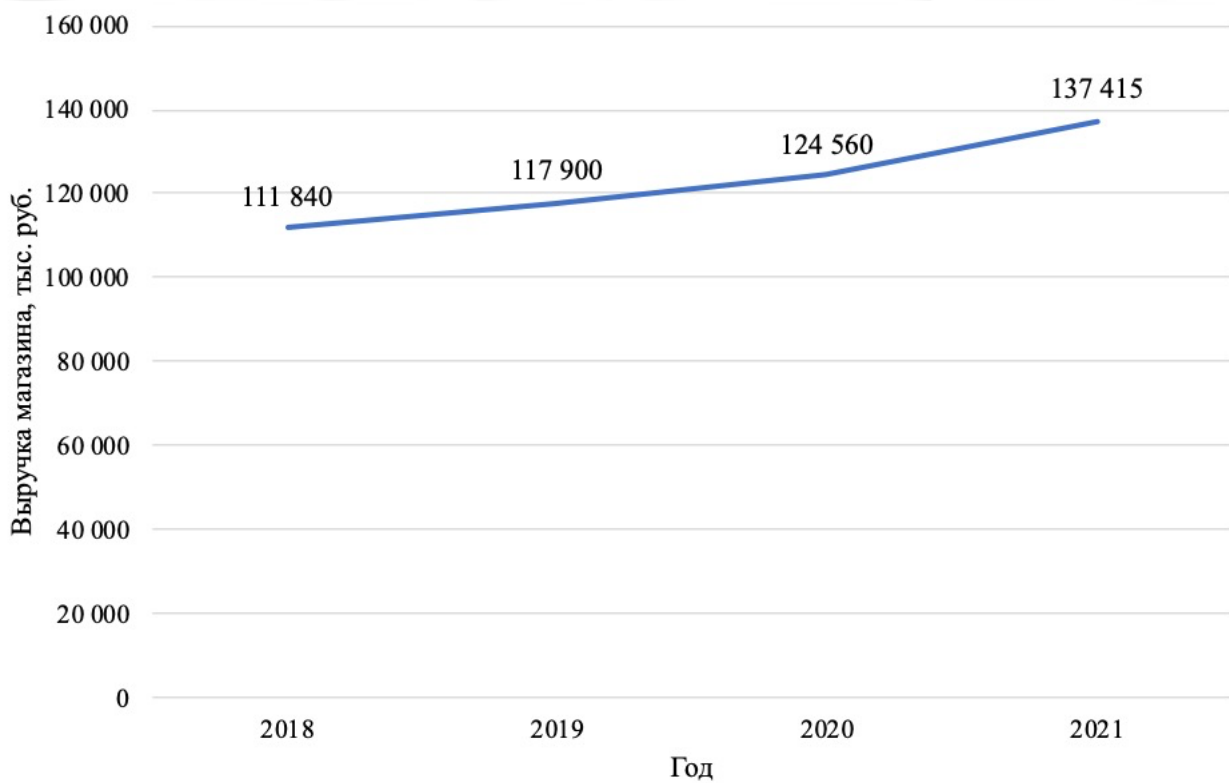


Рисунок 6. Динамика выручки магазина «Перекрёсток» с учётом внедрённых рекомендаций, тыс. руб.

Заключение

Подводя итог, хочется сказать, что отечественной сфере торговли и ритейлу присуща достаточно сильная текучка кадров, что напрямую влияет на экономические показатели компаний в частности и сектора экономики в целом. Государством и самими компаниями разработаны инструменты борьбы с текучестью, которые на практике доказали свою эффективность (Wall, 2021). Достойная заработная плата и условия, климат внутри компании влияют на то, насколько долго и качественно будут работать сотрудники. Ещё одним важным фактором в успешности работы является профессиональная подготовка кадров.

Вот почему стоит ещё раз отметить необходимость и значимость обучения и рекрутинга в компаниях начиная с самых ранних этапов, проводя работу и подготавливая студентов, обучающихся по профильному образованию, и продолжая повышать квалификацию после приёма в штат.

Список литературы

1. Официальный сайт найма работников Перекрёстка: - <https://rabota.perekrestok.ru>
2. Astudillo, S., Castillo, J. F., & Ortiz, F. (2020). Determinants of income for multilevel distributors in Cuenca (Ecuador). *Revista Brasileira de Marketing*, 19(3), 653–682. <https://doi.org/10.5585/REMARK.V19I3.13343>
3. Brown, K. (2021). Innovation in the Learning Management System (LMS): Design elements for retail industry training. *Research Anthology on Business and Technical Education in the Information Era*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5345-9.ch021>
4. Customer Centricity. Gallup - global analytics and advice firm, 2020.
5. Foerster-Pastor, U. S., Golowko, N., Hell, C. R., & Marquardt, K. (2019). Creating talent pools through coopetition: A case study on vocational training programs in Romania. *Management and Marketing*, 14(2), 203–219. <https://doi.org/10.2478/mmcks-2019-0014>
6. Idowu, A. I., & Ndidiama, A. E. (2018). The influence of supervisor/subordinate social support on employee performance in the South African retail sector. *Journal of Business and Retail Management Research*, 12(3), 1–12. <https://doi.org/10.24052/jbrmr/v12is03/art-01>
7. Lambert, S. J., & Haley, A. (2021). Implementing Work Scheduling Regulation: Compliance and Enforcement Challenges at the Local Level. *ILR Review*, 74(5), 1231–1257. <https://doi.org/10.1177/00197939211031227>
8. Leonova, I. S., Pesennikova-Sechenov, E. V, Legky, N. M., Prasolov, V. I., Krutskikh, I. A., & Zayed, M. (2021). Strategic analysis of the motivation on employees' productivity: a compensation benefits, training and development perspective. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(SpecialIssue 5), 1–11.
9. Maitra, S., & Maitra, S. (2018). Producing the Aesthetic Self: An Analysis of Aesthetic Skill and Labour in the Organized Retail Industries in India. *Journal of South Asian Development*, 13(3), 337–357. <https://doi.org/10.1177/0973174118808129>
10. Mayorova, E. (2019). Corporate social responsibility disclosure: Evidence from the european retail sector. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 7(2), 891–905. [https://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2\(7\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2(7))
11. Rouvroye, L., van Dalen, H. P., Henkens, K., & Schippers, J. J. (2021). Employers' views on flexible employment contracts for younger workers: Benefits, downsides and societal outlook. *Economic and Industrial Democracy*. <https://doi.org/10.1177/0143831X211053378>
12. Wall, E., Svensson, S., & Berg Jansson, A. (2021). Sense of security when new at work: a thematic analysis of interviews with young adult retail workers in Sweden. *International Journal of Workplace Health Management*, 14(6), 620–633. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-03-2021-0049>

Personnel training and professional skills development in retail trade


Nikita S. Lipatov

master

Russian Plekhanov University of Economics

Moscow, Russia


lipatov@rea.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 11.05.2022

Accepted 22.06.2022

Published 15.07.2022

 10.25726/u1459-5019-4025-z

Abstract

Currently, it is difficult to imagine a qualified specialist in a particular field without a specialized education. It is confirmed that specialists with specialized education in trade show the best results in relation to employees without it. That's why now more and more people are trying to get an education in their specialty. At the same time, along with classical education, there are a large number of training programs that improve the qualifications of an employee and bring greater results to a trading company. The retail sector has traditionally been a leader in staff turnover worldwide for many years. HR managers in retail are now engaged in a competitive battle for personnel in the labor market. The monetary costs of finding, hiring and hiring employees, and then increasing their productivity, are too large to lose them very quickly. Turnover costs organizations time, money and reputation. In addition, high staff turnover jeopardizes the achievement of business goals.

Keywords

personnel, trade, structure, development, profession, training.

References

1. Oficial'nyj sajt najma rabotnikov Perekrjostka: - <https://rabota.perekrestok.ru>
2. Astudillo, S., Castillo, J. F., & Ortiz, F. (2020). Determinants of income for multilevel distributors in Cuenca (Ecuador). *Revista Brasileira de Marketing*, 19(3), 653–682. <https://doi.org/10.5585/REMARK.V19I3.13343>
3. Brown, K. (2021). Innovation in the Learning Management System (LMS): Design elements for retail industry training. *Research Anthology on Business and Technical Education in the Information Era*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5345-9.ch021>
4. Customer Centricity. Gallup - global analytics and advice firm, 2020.
5. Foerster-Pastor, U. S., Golowko, N., Hell, C. R., & Marquardt, K. (2019). Creating talent pools through coepetition: A case study on vocational training programs in Romania. *Management and Marketing*, 14(2), 203–219. <https://doi.org/10.2478/mmcks-2019-0014>
6. Idowu, A. I., & Ndidiamaka, A. E. (2018). The influence of supervisor/subordinate social support on employee performance in the South African retail sector. *Journal of Business and Retail Management Research*, 12(3), 1–12. <https://doi.org/10.24052/jbrmr/v12is03/art-01>
7. Lambert, S. J., & Haley, A. (2021). Implementing Work Scheduling Regulation: Compliance and Enforcement Challenges at the Local Level. *ILR Review*, 74(5), 1231–1257. <https://doi.org/10.1177/00197939211031227>
8. Leonova, I. S., Pesennikova-Sechenov, E. V, Legky, N. M., Prasolov, V. I., Krutskikh, I. A., & Zayed, M. (2021). Strategic analysis of the motivation on employees' productivity: a compensation benefits, training and development perspective. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(SpecialIssue 5), 1–11.

9. Maitra, S., & Maitra, S. (2018). Producing the Aesthetic Self: An Analysis of Aesthetic Skill and Labour in the Organized Retail Industries in India. *Journal of South Asian Development*, 13(3), 337–357. <https://doi.org/10.1177/0973174118808129>
10. Mayorova, E. (2019). Corporate social responsibility disclosure: Evidence from the european retail sector. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 7(2), 891–905. [https://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2\(7\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2(7))
11. Rouvroye, L., van Dalen, H. P., Henkens, K., & Schippers, J. J. (2021). Employers' views on flexible employment contracts for younger workers: Benefits, downsides and societal outlook. *Economic and Industrial Democracy*. <https://doi.org/10.1177/0143831X211053378>
12. Wall, E., Svensson, S., & Berg Jansson, A. (2021). Sense of security when new at work: a thematic analysis of interviews with young adult retail workers in Sweden. *International Journal of Workplace Health Management*, 14(6), 620–633. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-03-2021-0049>

Эффективность формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности


Чжан Шу

аспирант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Челябинск, Россия

zhangshu2019@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000


Арина Юрьевна Герасимова

Референт-переводчик

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Челябинск, Россия


zhangshu2019@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.05.2022

Принята 25.06.2022

Опубликована 15.07.2022

 10.25726/h6294-6240-3066-w

Аннотация

Современные условия жизни требуют грамотного обращения с источниками информации уже с дошкольного возраста. Необходимо научить детей правильно использовать цифровые устройства и создавать лучшие условия для будущей жизни. Занятия с детьми наиболее эффективно проводить с помощью исследовательских методов. Целью нашего исследования является разработка и проверка эффективности авторской программы и исследовательских квестов для формирования информационной грамотности детей старшего возраста. Используемые методы: моделирование (разработка критериев информационной грамотности для данного исследования, учитывая существующие методы оценивания); анкетирование детей (изучение уровня информационной грамотности по разработанным критериям); педагогический эксперимент; математическая обработка и интерпретация результатов. Результаты: опросы детей показывают эффективность авторской программы и исследовательских квестов на формирование информационной грамотности детей старшего возраста. Применение этих средств для исследовательской деятельности имеет положительное влияние на развитие знаний детей с помощью различных цифровых и нецифровых средств информации, что в нынешнее время есть одним из важнейших навыков.

Ключевые слова

дети дошкольного возраста, информационная грамотность, исследовательская деятельность, исследовательские квесты.

Введение

Одной из особенностей нашего общества является утверждение культа знаний и информации. Современные реалии жизни, тенденции развития современного общества и стиль жизни людей требуют нового осмысления процесса развития подрастающего поколения, которое бы обеспечило успешное личностное развитие и комфортное вхождение в социокультурное пространство современной действительности. В связи с этим возрастает роль таких знаний, умений, компетенций, которые

помогают человеку ориентироваться в цифровой среде. Поэтому мы считаем необходимым формирование информационной грамотности, начиная с дошкольного детства.

Материалы и методы исследования

Информационная грамотность детей дошкольного возраста. Первое научное оформление дефиниции «информационная грамотность» связывают с использованием в рамках национальной программы проведения реформы высшего образования в 1977 году в США термина «Information Literacy». Данный термин был также применён Американской библиотечной ассоциацией при попытке определить критерии информационно грамотного человека (критерии соотнесены со способностями выявлять, оценивать и наиболее эффективно использовать информацию (Stanley, 2018).

Значительным событием в развитии понятия «информационная грамотность» стало появление в конце 2006 года «Руководства по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни» (Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning) (Лай, 2007). В данном Руководстве при определении «информационной грамотности» важная роль отводится знаниям и умениям, которые обуславливают правильную идентификацию информации, значимой для выполнения задания или решения проблемы; эффективный поиск, организацию и реорганизацию, интерпретацию и анализ информации в рамках оценки её точности и надёжности (особенно актуально для информации, взятой из сети интернет) и др.

В России средний возраст дошкольников, использующих компьютер - 3,5 года, среди первоклассников активными пользователями ИКТ являются более 70 % детей. Большая часть родителей допускают взаимодействие детей с компьютером начиная с трёх лет, при этом контролируют данный процесс единицы (Батенова, 2016). 44% детей дошкольного возраста начинает пользоваться цифровыми устройствами в возрасте 4-5 лет, еще столько же в 2-3 года, каждый десятый знакомится с гаджетами на первом году жизни (Солдатова, 2019).

Родители зачастую скептически относятся к формированию информационной грамотности (Gust, 2014). Theunert и Demmler (Theunert, H., Demmler, K, 2007) одобряют ответственное использование СМИ в детском саду. Они утверждают, что враждебное отношение к СМИ сегодня можно охарактеризовать только как безответственное с педагогической точки зрения просто потому, что дети с низким уровнем образования имеют противоречивый опыт (Theunert, 2007). Мы считаем, что включение информационного образования в программу ДОО окажет положительное влияние на уровень информационной грамотности детей дошкольного возраста.

В настоящее время на уровне министерств образования информационная подготовка понимается неоправданно медленно и реализуется, прежде всего, за счет ликвидации компьютерной безграмотности и обучения владением основами ИКТ (Гендина, 2020). Также немного дошкольных организаций используют парциальные программы для формирования информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста. Мы рассмотрели программы, касающихся вопросов формирования информационной грамотности и взаимодействия детей с ИКТ.

Основной дефиницией в категориально-понятийном аппарате исследования является «формирование информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности» - которое рассматривается нами как целенаправленный образовательный процесс, характеризующийся устойчивым интересом ребенка к исследованию окружающего мира и способностью искать, оценивать, выбрать информацию для решения проблемных ситуаций из собственного жизненного опыта с помощью ИКТ, что способствует позитивной социализации детей в информационном обществе.

Результаты и обсуждение

Оценивание информационной грамотности у детей. Для разработки диагностического аппарата сформированности информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста с учетом описанных компонентов мы проанализировали имеющиеся материалы, относящиеся данному научному вопросу.

Так, нами изучена диагностическая программа исследования основ информационной культуры детей старшего дошкольного возраста К.Т. Калининой, где разработаны показатели и критерии качественного анализа мотивационно-ценностного, когнитивного и практико-ориентированного компонента основ информационной культуры, выявлена необходимость организации специальных методических мероприятий для педагогов.

Также мы рассмотрели анализ о содержании и структуре информационной компетентности В.В. Брежнева, где выделено четыре компонента информационной компетентности: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-коммуникативный. Итак, мы определили показатели компонентов и критерии.

Результат диагностики показал, что дети проявили большой интерес к компьютеру и другим ИКТ, и желают учиться использовать их. Но большинство детей не полностью знают назначения ИКТ. И дети с недостаточно сформированным универсально-операционным компонентом информационной грамотности не умеют включить, выключить компьютер, делать звук громче\тише, не умеют открыть поисковые системы для поиска нужной информации, также не умеют собирать и обрабатывать интересную информацию. Следует подчеркнуть, что, в большинстве дошкольники не знают об опасности в интернет-пространстве, не знают, как правильно относиться к информации в интернете и как реагировать на неожиданные ситуации. Более половины детей (52%) уверены, что информация в Интернете достоверна, при этом большая часть испытуемых (82%) полагают, что в Интернете небезопасно. Обращает на себя внимание тот факт, что 82% детей на вопрос «Если незнакомого из Интернета спрашивает у тебя, где ты живешь, как тебя зовут, ты скажешь ему?» дали положительный ответ, и почти все дети (97%) продемонстрировали готовность сообщить пароль маминго телефона, если у них об этом попросят. Отрицательно ответили на этот вопрос лишь 3%. Так же 63% опрошенных детей не знают, надо ли говорить маме (или другому взрослому), если в процессе использования интернета происходит что-то странное или страшное.

Рассмотрим уровень сформированности информационной грамотности детей дошкольного возраста. Анализ показал следующие результаты (см. таб.1, рис. 1).

Таблица 1. Уровни сформированности информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента

| Группы | Кол-во детей | Уровни | | |
|--------|--------------|---------------|---------------|-------------|
| | | Низкий | Средний | Высокий |
| ЭГ-1 | 23 | 52% (12 дет.) | 48% (11 дет.) | 0% (0 дет.) |
| ЭГ-2 | 25 | 52% (13 дет.) | 48% (12 дет.) | 0% (0 дет.) |
| ЭГ-3 | 21 | 53% (11 дет.) | 47% (10 дет.) | 0% (0 дет.) |
| КГ | 23 | 57% (13 дет.) | 43% (10 дет.) | 0% (0 дет.) |

Педагогический эксперимент. Для решения проблемы исследования нами создана авторская программа для детей старшего возраста «Умный Я и умная технология», цель которой формирование информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности.

Программа включает широкий комплекс педагогических методов, в частности, проблемная ситуация, эксперимент, сравнительный анализ, наблюдение, описание, измерение, МФО, системный оператор, рефлексия, дискуссия, сказкотерапия.

В структуре изучаемой программы выделяются следующие модули:

1. «Какие технологии помогают нам?» (Технологии в жизни человека);
2. «Зачем нам компьютер?» (Знакомство с миром гаджетов);
3. «Как познакомиться с другими по всему миру?» (Познание ИКТ как средства коммуникации);
4. «Правильно или нет?» (Поиск и оценки информации, безопасность в Интернете);
5. «Детский сад будущего-какой он?» (Изучение перспективы развития ИКТ);
6. «Как создать сообщество нашей группы?» (Укрепление и улучшение знаний и умений)

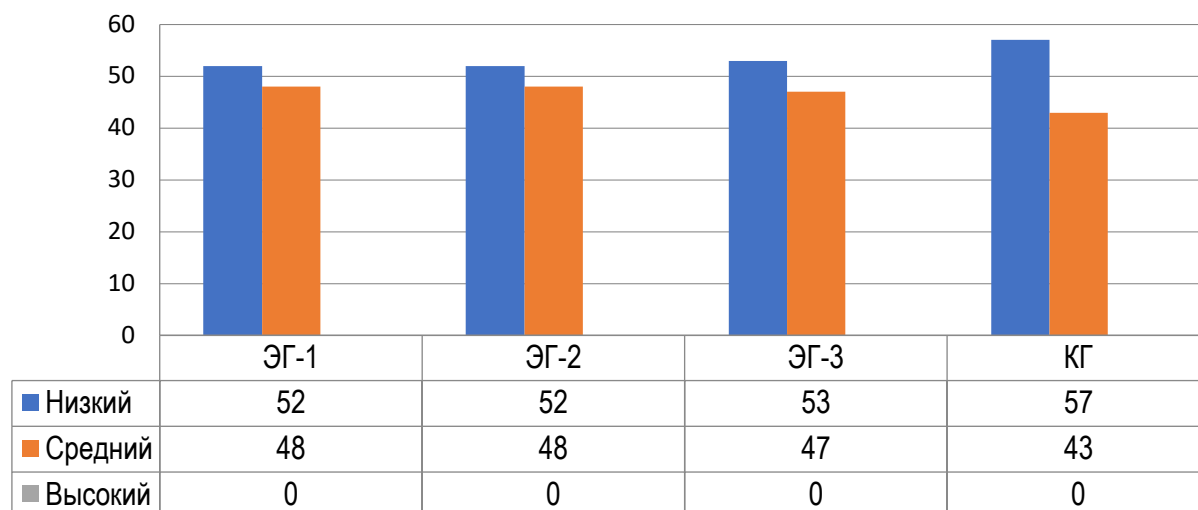


Рисунок 1. Уровни сформированности информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента

Эффективность процесса формирования информационной грамотности зависит от соблюдения ряда педагогических условий:

- создание информационно-образовательной среды, способствующей усвоению детьми алгоритмов как основы программирования.
- внедрение комплекса исследовательских квестов, базой которых являются логические, творческие, проблемные задания, соответствующие возрастным особенностям и жизненному опыту детей.

Эксперимент проходил с 2021 по 2022 годы на базе частной дошкольной образовательной организации «Детский сад № 152 ОАО «РЖД», г. Челябинска» и муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 422 г. Челябинска».

Всего в эксперименте приняли участие 92 детей в возрасте 5-7 лет. В процессе планирования педагогического эксперимента были выделены четыре группы детей: три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и одна контрольная. В экспериментальных группах был организован процесс формирования информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности в соответствии с разработанной структурно-функциональной моделью и обеспечены выявленные педагогические условия:

- в ЭГ-1 (ЧДОУ «ДС № 152 ОАО «РЖД» г. Челябинска», группа «Солнышко»): программа и создание информационно-образовательной среды, способствующей усвоению детьми алгоритмов как основы программирования.
- в ЭГ-2 (ЧДОУ «ДС № 152 ОАО «РЖД» г. Челябинска», группа «Паровозик»): программа и внедрение комплекса исследовательских квестов, базой которых являются логические, творческие, проблемные задания, соответствующие возрастным особенностям и жизненному опыту детей.
- в ЭГ-3 (ЧДОУ «ДС № 152 ОАО «РЖД» г. Челябинска», группа «Сказка»): программа без реализации выделенных педагогических условий.

В контрольной группе (МДОУ «ДС № 422 г. Челябинска») вышеупомянутый процесс специально не организовался и происходил стихийно без внедрения структурно-функциональной модели и реализации выделенных педагогических условий.

Результат. Для определения уровня сформированности информационной грамотности на контрольном этапе эксперимента использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем.

Рассмотрим результаты диагностики уровня сформированности информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста (таб. 2).

Таблица 2. Уровни сформированности информационной грамотности детей дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента (по трем компонентам)

| Группы | Кол-во детей | Уровни | | |
|--------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| | | Низкий | Средний | Высокий |
| ЭГ-1 | 23 | 9%(2 дет.) | 35%(8 дет.) | 56%(13 дет.) |
| ЭГ-2 | 25 | 12%(3 дет.) | 28%(7дет.) | 60%(15дет.) |
| ЭГ-3 | 21 | 14%(3 дет.) | 33%(7дет.) | 53%(11 дет.) |
| КГ | 23 | 35%(8 дет.) | 48%(11 дет.) | 17%(4 дет.) |

Для выявления динамики изменения уровня сформированности информационной грамотности у детей контрольной и экспериментальных групп представим данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, на диаграммах (рис. 2).

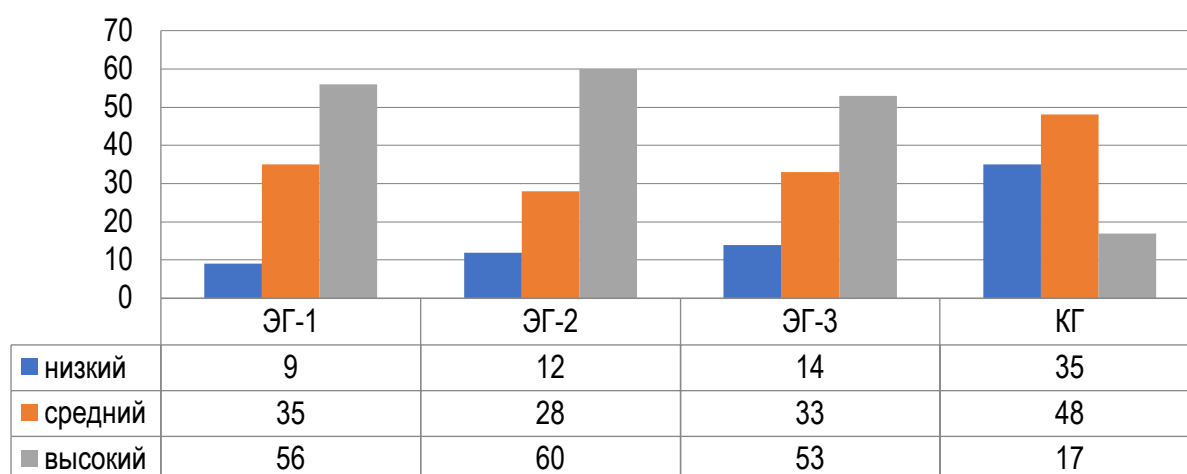
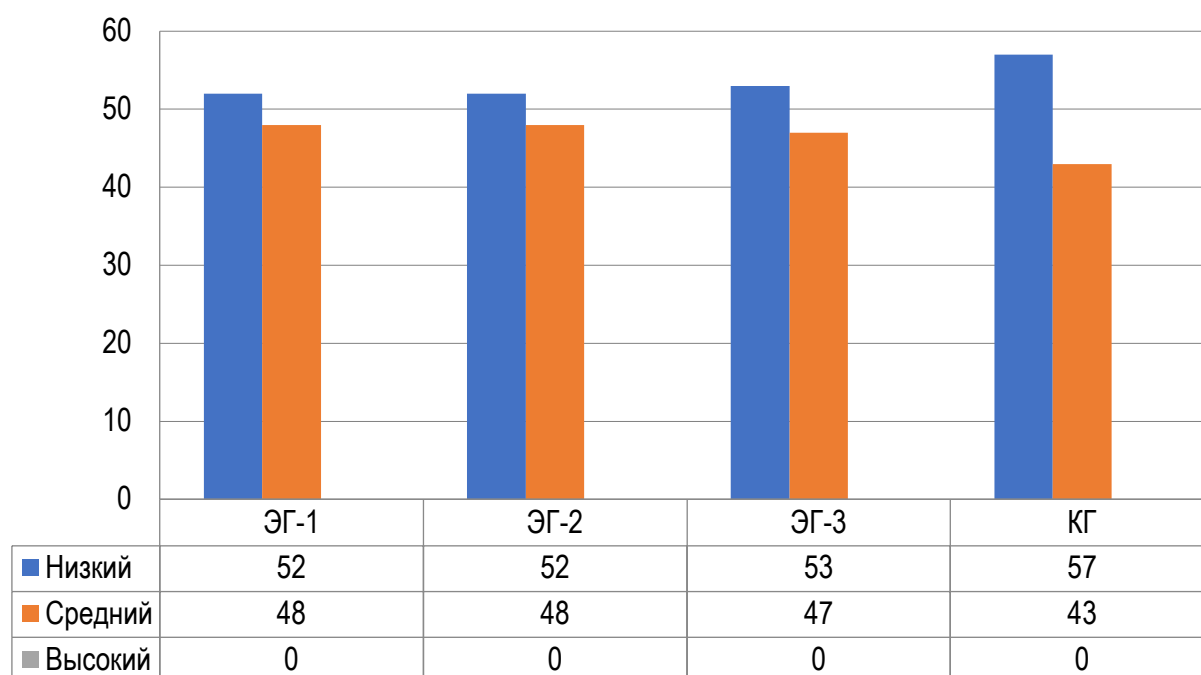


Рисунок 3. Сравнение уровней сформированности информационной грамотности детей дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет говорить о значительных изменениях уровней сформированности информационной грамотности в течение эксперимента, отчетливо проявляется в ЭГ-2, где реализовано второе педагогическое условие - создание информационно-образовательной среды, способствующей усвоению детьми алгоритмов как основы программирования. Данные показали, что процент детей ЭГ-2 с низким уровнем сформированности информационной грамотности уменьшился с 52% до 12%, с высоким уровнем сформированности информационной грамотности вырос с 0% до 60%.

Большинство детей в ЭГ-2 умеют выполнять основные операции с компьютером, планшетом, например, включить, выключить, сделать звук громче или тише, искать нужную информацию через поисковые системы (например, Yandex, Google). Дети правильно используют голосовой помощник "Алиса" для поиска информации, когда не умеют писать слова. Дети этой группы в процессе прохождения квестов быстро эффективно находили нужную информацию, выбирая подходящее средство. Они относятся к информационной технологии, как к средству, которое облегчает жизнь современному человеку. Дошкольники соблюдают правила информационной безопасности, проверяют достоверность информации. Дети проявляют большой интерес к современным информационным технологиям, они стремятся узнать историю современных информационных технологий, и перспективы их развития, ребятам интересно создать будущий компьютер, будущий детский сад и т.д. Дошкольники рассуждают о проблемах информационного общества и высказывают своё мнение.

Заключение

Проведенное исследование показывает эффективность авторской программы и исследовательских квестов на формирование информационной грамотности детей старшего возраста. Применение этих средств для исследовательской деятельности имеет положительное влияние на развитие знаний детей с помощью различных цифровых и нецифровых средств информации, что в нынешнее время есть одним из важнейших навыков.

Список литературы

1. Батенова Ю.В. Психолого-педагогический анализ факторов формирования информационного пространства современного дошкольника // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 141-146.
2. Гендина Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ: Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.
3. Лай Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни: научн. ред. перевода А. Федоров. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 45 с.
4. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 4. № 4(36). С. 12-27.
5. Gust von Loh S, Henkel M. Information and media literacy in kindergarten[C] // European conference on information literacy. Springer, Cham, 2014: 253-262.
6. Stanley D B. Practical Steps to Digital Research: Strategies and Skills For School Libraries [M]. ABC-CLIO, 2018.
7. Theunert H, Demmler K. Medien entdecken und erproben. Null-bis Sechsjährige in der Medienpädagogik [J]. Medienkinder von Geburt an. Medienerziehung in den ersten sechs Lebensjahren. München, 2007: 91-118.

The effectiveness of the formation of information literacy of preschool children in research activities


Zhang Shu

graduate student

South Ural State University of Humanities and Pedagogy

Chelyabinsk, Russia

zhangshu2019@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000


Arina Yu. Gerasimova

referent-translator

South Ural State University of Humanities and Pedagogy

Chelyabinsk, Russia


zhangshu2019@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 14.05.2022

Accepted 25.06.2022

Published 15.07.2022

 10.25726/h6294-6240-3066-w

Abstract

Modern living conditions require competent handling of information sources already from preschool age. It is necessary to teach children to use digital devices without harm to them, to create prerequisites for the future of life. Educational activities with children are most effectively carried out through research methods. The purpose of this study is to develop and test the effectiveness of the author's program and research quests for the formation of information literacy in older children. Methods: modeling (development of information literacy criteria for this study, taking into account existing assessment methods); questioning (children - studying the level of information literacy according to the developed criteria); pedagogical experiment; mathematical processing and interpretation of results. Results: surveys of children show the effectiveness of the author's program and research quests for the formation of information literacy of older children. The use of these tools for research activities has a positive impact on the development of children's knowledge through various digital and non-digital media, which at the present time is one of the most important skills.

Keywords

preschool children, information literacy, research activities, research quests.

References

1. Batenova Ju.V. Psihologo-pedagogicheskij analiz faktorov formirovaniya informacionnogo prostranstva sovremennogo doskol'nika // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 9. S. 141-146.
2. Gendina N.I. Informacionnaja podgotovka i mediaobrazovanie v Rossii i stranah SNG: Problemy formirovaniya informacionnoj kul'tury lichnosti i prodvizhenija idej informacionnoj i mediagramotnosti. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.
3. Lau H. Rukovodstvo po informacionnoj gramotnosti dlja obrazovanija na protjazhenii vsej zhizni: nauchn. red. perevoda A. Fedorov. M.: MOO VPP JuNESKO «Informacija dlja vseh», 2007. 45 s.
4. Soldatova G.U., Teslavskaja O.I. Osobennosti ispol'zovanija cifrovyh tehnologij v sem'jah s det'mi doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2019. T. 4. № 4(36). S. 12-27.

5. Gust von Loh S, Henkel M. Information and media literacy in kindergarten[C] // European conference on information literacy. Springer, Cham, 2014: 253-262.
6. Stanley D B. Practical Steps to Digital Research: Strategies and Skills For School Libraries [M]. ABC-CLIO, 2018.
7. Theunert H, Demmler K. Medien entdecken und erproben. Null-bis Sechsjährige in der Medienpädagogik [J]. Medienkinder von Geburt an. Medienerziehung in den ersten sechs Lebensjahren. München, 2007: 91-118.

Роль семьи в развитии эмоционального интеллекта ребенка


Татьяна Александровна Серебрякова

доцент

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Нижний Новгород, Россия

e-serebrya@yandex.ru

 0000-0002-3859-7450


Светлана Владимировна Дворянцева

заведующий

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №460 «Родничок»

Нижний Новгород, Россия


rodnichok460@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.05.2022

Принята 23.06.2022

Опубликована 15.07.2022

 10.25726/g5940-9908-1376-i

Аннотация

В статье представлен фрагмент программы психолого-педагогического сопровождения семьи в вопросах развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Реализация метода теоретического анализа и опира на работы А. Валлона, У. Джемса, Э. Эриксона; Л.С. Выготского, О.В. Гордеевой, В.А. Лабунской, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и других исследователей, позволили установить взаимосвязь развития эмоций, в том числе, - эмоционального интеллекта, - и общения ребенка со взрослыми, - в первую очередь, - родителями, которые обеспечивают эмоциональный комфорт и благополучие детей в семье. Данные же, полученные по итогам осуществленного нами мониторинга ответственного родительства, свидетельствуют о том, что для абсолютно большинства отцов типичен средний уровень развития эмоциональной сферы, характеризующийся, как недостаточным уровнем знаний в области эмоциональной сферы человека, так и умений и навыков проявления эмоций, - в том числе, - эмоционального интеллекта. С целью формирования у отцов системы знаний, умений и навыков, позволяющих не только выражать свои собственные эмоции, но и распознавать и понимать причины возникновения тех или иных эмоций у окружающих (в первую очередь, - детей), нами была спроектирована система мероприятий для пап в рамках реализации темы «Роль семьи в развитии эмоций детей дошкольного возраста». Мы полагаем, что реализация разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения семьи позволит значительно повысить уровень психолого-педагогических знаний родителей (в частности, - отцов) и, как следствие – «сделает» их родительство более осознанным и ответственным, в том числе и в вопросах развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Ключевые слова

эмоции, эмоциональное развитие, эмоциональный интеллект.

Введение

Проблема личности и ее развития была и остается одной из актуальных проблем психологии (работы Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, В.А. Беликова, Н.М. Бережного, В.В. Давыдова, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и т.д.). При этом важнейшим компонентом структуры личности

исследователи рассматривают эмоции человека (труды Б.И. Додонова, К. Изарда, А.Г. Ковалева, В.Д. Небылицына, А.Е. Ольшанниковой, Ю.В. Саенко, П.В. Симонова, Б.М. Теплова и др.). Именно эмоции, представляющие собой «совокупность внутренних психических состояний, проявляющихся в субъективных отношениях, переживаниях, а также в различных вариациях экспрессивно-коммуникативного поведения» (Серебрякова, 2017) субъекта, объективно обуславливают познание им окружающей действительности и оптимальное социокультурное развитие.

Особое значение полноценное развитие эмоциональной сферы личности имеет на базовых уровнях онтогенеза, - в раннем и дошкольном детстве (исследования А. Валлона, У. Джемса, Э. Эриксона; Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Т.А. Марковой, Я.З. Неверович, С.А. Рубинштейна, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и др.). Именно эмоции, как считают исследователи, обуславливают и успешность психологического развития ребенка, и его адаптацию к социуму. Не случайно создание условий для полноценного развития как личности ребёнка в целом, так и его эмоциональной сферы, - определяется как приоритетная задача Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 (ФГОС ДО, 2022).

Однако, как свидетельствуют результаты исследований современных ученых (работы В.М. Астаповой, С.В. Велиевой, М.В. Даниловой, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, А.А. Фадеевой и др.), типичными характеристиками эмоциональной сферы современных детей являются агрессивность, замкнутость, тревожность (результаты исследований Е.В. Барышниковой (Барышникова, 2020)). Важнейшим фактором, негативно влияющим на развитие эмоций ребенка, ученые (как психологи, так и педагоги) называют атмосферу и психологический климат семьи (результаты исследований О.А. Гераськиной, О.О. Гониной, А.Г. Лидерса, С.Б. Новиковой, О.В. Шабановой и т.д.). Как доказано учеными, психо-эмоционально-перенасыщенная жизнь в семье способствует формированию у детей не только дисбаланс эмоциональных реакций и проявлений и, как следствие, - их неуравновешенность, но и стимулирует развитие устойчивых эмоций отрицательной модальности (замкнутость, страхи, агрессия и т.д.). Более того, ребенок дошкольного возраста не способен абстрагироваться от конфликтной ситуации между родителями и объективно ее проанализировать... Как следствие, он не только воспринимает раздраженность родителей как негативное отношение к себе («родители меня НЕ!!!любят!»), но и именно себя видит причиной этих ссор и конфликтов.

Кроме этого, наблюдающаяся в современном обществе тенденция форсирования развития ребенка стимулирует родителей к интенсификации его когнитивного развития (исследования С.Г. Кара-Мурзы, А.М. Кушнир, А.И. Одинцова, А.А. Остапенко, Л.И. Фалюшиной и т.д.). Вместе с тем, именно уровень эмоционального развития (эмоциональный компонент готовности к обучению в школе) многими учеными рассматривается как важнейшая предпосылка успешной адаптации ребенка к новому образовательному учреждению, новому виду деятельности, - учебной, и, как следствие, - успешной учебной деятельности в целом (результаты исследований П.К. Анохина, Л.И. Божович, В.К. Вилюнаса, А.В. Запорожца, В.Н. Мясищева, П.В. Симонова и т.д.).

И кто, как не специалисты образовательных учреждений, призваны, осуществляя психолого-педагогическое просвещение родителей, акцентировать их внимание и на вопросах оптимизации развития эмоциональной сферы детей в условиях семьи.

Материалы и методы исследования

В качестве базовых методов своего исследования мы выбрали теоретический и эмпирический анализ. Базовыми же принципами определили научность, системность и интегративный подход к анализу полученных данных.

Результаты и обсуждение

Занимаясь 2 года проблемой ответственного родительства и разрабатывая программу психолого-педагогического сопровождения процесса формирования ответственного отношения к своим детям у отцов наших воспитанников, мы, как одну из ключевых в данной программе определили тему

«Роль семьи в развитии эмоций детей дошкольного возраста». При этом в структуре нашей деятельности мы выделили 2 взаимосвязанных этапа.

Первый, - теоретико-методологический этап, - нами был ориентирован на детализированный анализ работ зарубежных и отечественных ученых, раскрывающих специфику развития эмоциональной сферы детей, и позволил выделить следующие направления в изучении данной проблематики:

Роль эмоций в психическом развитии ребенка. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста учеными рассматривается не только как базовая характеристика психического развития ребенка, но и как объективная предпосылка развития их психики (исследования А. Валлона, У. Джемса, Э. Эриксона; Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Т.А. Марковой, Я.З. Неверович, С.А. Рубинштейна, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и др.).

Устанавливается взаимосвязь развития эмоций и общения ребенка со взрослыми (работы Г.М. Андреевой, П.К. Анохина, А.А. Бодалева, Л.Г. Бугеевой, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Е.О. Смирновой и т.д.) и сверстниками (исследования Л.А. Абрамян, Н.А. Аксариной, Е.Г. Бабановой, М.П. Денисова, А.В. Запорожца, Е.М. Листик, Н.А. Менчинской, Т.А. Репиной, Е.О. Смирновой и др.). Результатом этих исследований стал наш вывод о том, что именно полноценное общение с ребенком является фундаментом его эмоциональной успешности и вызывают у него чувство защищенности и уверенности в себе, что объективно влияет на полноценное развитие личности и формирование позитивного отношения к окружающей действительности, как ее основы.

Такие исследователи, как Н.С. Ежкова, Е.И. Изотова, П.Ю. Немцова, Е.В. Никифорова и некоторые другие подчеркивают особую роль эмоционального развития для эффективного социокультурного развития дошкольников и их успешной социальной адаптации. Как считают Н.С. Ежкова (Гордеева, 1995) и П.Ю. Немцова (Гордеева, 1995), эмоциональное развитие дошкольников – процесс, тесно связанный с их социализацией и творческой самореализацией, вхождением ребенка в мир культуры межличностных отношений и усвоением им культурных ценностей. Также исследователи обращают внимание на роль деятельности в развитии эмоций, поскольку она дает ярко выраженный и осязаемый ребенком положительный или отрицательный результат (результаты исследований Л.И. Божович, Н.С. Ежковой, А.В. Запорожца, П.Ю. Немцовой, И.М. Юсупов).

Подчеркивается исследователями и важность развития и воспитания эмоций (работы А. Валлона, У. Джемса, Э. Эриксона; Л.С. Выготского, О.В. Гордеевой, В.А. Лабунской, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и т.д.). Так, О.В. Гордеева (Гордеева, 1995), говоря о логике развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста и выделяя новообразования дошкольного детства, в качестве одного из них называет «формирование языка эмоций как совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний, которые служат средством их осознания» (Гордеева, 1995).

Аналогичные мысли мы находим и у В.А. Лабунской (Лабунская, 1999), которая для обозначения описания признаков экспрессии различны эмоциональных модальностей вводит термин «вербальный эталон экспрессии».

Еще одним направлением изучения эмоций является изучение эмоционального интеллекта (работы Р. Бар-Она, Д. Гоулмена, Д. Карусо, Дж. Мэйера, П. Сэловея; И.Н. Андреевой, Т.П. Березовской, С.П. Деревянко, А.В. Карпова, Д.В. Люсина, А.С. Петровской и т.д.). Исследуется данная проблема и применительно к детям дошкольного возраста (работы Г.М. Бреслава, Л.С. Выготского, Т.С. Киселевой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевной и т.д.). Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 году Дж. Мейером и П. Сэловеем. Понимая под ним «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту» (Орме, 2003) личности, ученые рассматривают его как уникальную взаимосвязь когнитивной и аффективной сфер, позволяющую эффективно разрешать возникающие у субъекта жизненные задачи.

Несмотря на то, что термин «эмоциональный интеллект» оформляется лишь в конце XX столетия, осуществленный нами анализ исследований позволяет говорить о том, что проблема эмоционального интеллекта и его влияние на процесс развития субъекта не является инновационной.

«Каждый душевный порыв следует проверять разумом» - пишет автор многочисленных «романов нравов» конца 18 – начала 19 столетия Джейн Остин. Впервые же идеи о взаимосвязи аффективной и когнитивной сфер личности были сформулированы еще такими представителями Античной философии, как Платон и Аристотель (результаты исследования А.В. Карпова (Карпов, 2006) и А.С. Петровской (Карпов, 2006).

Как отмечает Г.М. Бреслав (Бреслав, 2021), развитие эмоциональной сферы осуществляется параллельно со становлением произвольной регуляции, что также указывает на тесную связь эмоций и когнитивных процессов.

И. Изард (Изард, 1999) утверждает, что «эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» (Изард, 1999).

Познание как важнейший компонент любой эмоции выделяют С. Шехтер (Кравченко, 2012) и Дж. Сингер (Кравченко, 2012).

По мнению В.К. Вилюнаса (Вилюнас, 1976), важнейшей функцией эмоций является когнитивно-оценочная.

Как целостное отношение человека к миру, предполагающее, в том числе, его познание и осмысление, рассматривает эмоции С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1973).

Но почему так важно развивать эмоциональный интеллект? Ответ на этот вопрос мы находим в результатах многочисленных исследований, свидетельствующих о том, около 80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% - всем известный IQ – коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека (результаты исследований У. Визингера (Тайлакер, 2004) и Й.Б. Тайлакера (Тайлакер, 2004). Исследователи объективно доказали, что совершенствование логического мышления и кругозора ребенка (на чем делают акцент многие современные родители!), - не является залогом его будущей успешности в жизни! Важнее формировать у ребенка умения контролировать свои эмоции и чувства, а также распознавать их и принимать такими, какие они есть (признавать их). НЕ менее значимо развивать способность ребенка сознательно влиять на свои эмоции, что неразрывно связано с умением распознавать и признавать эмоции и чувства, как свои, так и других людей, представляя себя на месте другого человека и сочувствуя ему.

Аналогичный вывод делают и отечественные исследователи. Изучая специфику эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, такие исследователи, как Т.С. Киселева (Сергиенко, 2021), Е.А. Сергиенко (Сергиенко, 2021) и Е.А. Хлевная (Сергиенко, 2021) делают вывод о том, что развитый эмоциональный интеллект позволяет ребенку эффективно общаться как со сверстниками, так и со взрослыми; управлять своим поведением и осознавать последствия своих действий. Не случайно в структуру эмоционального интеллекта детей они включили: распознавание эмоций собственных и другого человека, использование эмоций для решения задач, понимание эмоций, в том числе причин возникновения и управление эмоциями, как способность регулировать эмоции, пробуждать и направлять свои эмоции и чужие эмоции для достижения целей.

Также, на наш взгляд, важно отметить, что, как зарубежные, так и отечественные исследователи, объективно доказали, что эмоциональный интеллект, - это феномен развивающийся и совершенствующийся на протяжении всей жизни человека. При этом, как считают исследователи, особое значение для его развития имеет приобретение человеком жизненного опыта. Следовательно, разработка специальных обучающих программ может существенно повысить уровень эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта (результаты исследований Г. Орме (Орме, 2003). Как мы считаем, программы эти должны быть адресованы не только детям, но и родителям! Именно родители, обеспечивая эмоциональную стабильность и благополучие ребенку в семье, будут способствовать не только развитию эмоциональной сферы детей в целом, но и их эмоционального интеллекта.

Понимая под эмоциональным благополучием «устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой его отношения к миру и влияющее на специфику и «стиль» переживаний (особенно, - переживания стрессовых ситуаций), познавательную и эмоционально-волевою сферы, а также – характер и направленность отношений со взрослыми и

сверстниками (Кошелева, 2003) (результаты исследования А.Д. Кошелевой, В.И. Перегуды, И.Ю. Ильиной, Г.А. Свердловой, Е.П. Арнаутовой), можно «нарисовать» портрет эмоционально благополучного ребенка! В первую очередь, - это ребенок, который улыбается и непосредственно (что типично! для детства) ведет себя в разных жизненных ситуациях. С родными и близкими он ласков, заботлив, внимателен к ним. По отношению к другим людям (как взрослым, так и сверстникам), - общителен и доброжелателен. Проявляя способность выслушать окружающих (их мнение и советы), он может доказать и отстоять свою собственную точку зрения, не грубя и не проявляя агрессии, а объясняя ее и аргументируя.

Таким образом, важнейшими составляющими эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста являются и его устойчивая потребность в общении, и доброжелательные взаимоотношения с окружающими его в семье людьми. Вместе с тем, необходимо помнить, что ребенок обращается к родителям не за конкретным советом, а за пониманием, выражением любви, поддержкой, утешением, которые и являются основой формирования у малыша чувства эмоционального комфорта, привязанности к взрослому, уверенности в его понимании и поддержке (результаты исследования О.А. Силаевой (Силаева, 2021)). Следовательно, родитель (в ракурсе нашего исследования, - отец), взаимодействуя со своим ребенком (детьми) должен проявлять любовь и заботу о них, внимание и сочувствие. Он должен быть сдержан в проявлении эмоций отрицательной модальности и, напротив, - не «скупиться» на эмоции положительные. Именно данные характеристики мы и рассматриваем как показатели развитого эмоционального интеллекта родителей.

Сделанный вывод позволил нам перейти ко второму этапу нашего исследования, цель которого и была разработка и последующая реализация системы мероприятий для пап наших воспитанников, ориентированных на совершенствование их эмоциональной сферы и развитие эмоционального, как условия оптимизации процесса развития эмоционального интеллекта детей в семье.

Нами была разработана и реализована программа мониторинга ответственного отцовства (Серебрякова, 2021), в которой приняли участие 80 отцов. Это папы тех воспитанников нашего ДОО, которые посещают группы, являющиеся участниками нашей инновационной деятельности.

Давая общую характеристику пап, мы можем отметить, что возраст 48 % из них – от 25 до 30 лет. 39% пап в возрасте от 30 до 35 лет. 2% - в возрасте от 35 до 40 лет и 11% - в возрасте до 25 лет.

При этом все папы, старше 25 лет воспитывают второго и третьего (а один папа – четвертого) ребенка.

Если же рассматривать такой параметр, как образование, то следует отметить, что 35% пап имеют высшее образование, 41% - среднее специальное и у 24% пап образование среднее.

Опираясь на данные, полученные по итогам осуществленного нами мониторинга ответственного родительства, мы считаем для себя возможным говорить о том, что для абсолютно большинства отцов типичен средний уровень развития эмоциональной сферы. Это папы, предпочитающие вести активный образ жизни, увлеченные собой, своей жизнью и своими делами. При этом они не считают важным проявлять активную заботу и любовь в отношении своей семьи и детей. Подтверждение данному выводу мы находим в детализированном анализе полученных эмпирических данных. Так, анализируя результаты реализации методики М. Рокича «Ценностные ориентации» (Лидерс, 2007), и выделив, как максимально-информативные в плане оценки уровня развития эмоциональной сферы респондентов следующие «терминальные ценности: активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве), любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование), развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей), счастливая семейная жизнь, счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений» (Лидерс, 2007), и инструментальные, «высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания), жизнерадостность (чувство юмора), непримиримость к недостаткам в себе и других, самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их

ошибки и заблуждения), чуткость (заботливость)» (Лидерс, 2007) ценности, мы делаем вывод, что на среднем уровне развития эмоциональной сферы 65% находятся респондентов. Данные респонденты как приоритетные для себя определяют максимум 2 терминальных и 2 инструментальных ценности. При этом, например, выделяя такую терминальную ценность, как любовь в ранг приоритетных, данные респонденты таким инструментальным ценностям, как сдержанность, чуткость дают низкие ранговые позиции, что позволяет нам сделать вывод об их недостаточно высоком развитии именно эмоционального интеллекта.

Данные же тест-опросника Д. Олсона (Лидерс, 2007), ориентированного на изучение степени эмоциональной связи между членами семьи, также свидетельствуют о том, что большинство респондентов находятся на среднем уровне развития эмоциональной сферы. На выделенные нами как показательные в плане изучения уровня эмоционального развития вопросы, как «Члены нашей семьи обращаются друг к другу за помощью», «Мы любим проводить свободное время все вместе», «Члены нашей семьи чувствуют себя очень близкими друг другу», «На семейных мероприятиях присутствует большинство членов семьи», «Нам трудно представить себе, что мы могли бы предпринять всей семьей», «Мы советуемся друг с другом при принятии решений», «Единство очень важно для нашей семьи» (Лидерс, 2007) и некоторые другие, данные респонденты дают ответ «редко» или даже «почти никогда», что позволяет сделать вывод об их эмоциональной разобщенности, автономности, дистанцированности членов их семьи, в том числе, - и дистанцированности с детьми.

Учитывая, что недостаточно высокий уровень эмоционального развития у отцов наших воспитанников может быть как следствием низкого уровня их знаний в области эмоциональной сферы человека, так и недостаточно развитых умений и навыков проявления эмоций, - в том числе, - эмоционального интеллекта, нами была спроектирована система мероприятий для пап.

Задачами, которые мы определили как приоритетные в рамках реализации темы «Роль семьи в развитии эмоций детей дошкольного возраста», мы определяем:

- ознакомление отцов как с понятиями «эмоции», «чувства», «настроение» и особенностями эмоционального развития в младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте, так понятием «эмоциональный интеллект», а также его структурой и спецификой развития;
- создание условий для формирования у отцов системы умений и навыков, позволяющих не только выражать свои собственные эмоции, но и распознавать эмоции окружающих (в первую очередь, - детей); понимать причины возникновения тех или иных эмоций; освоение системы умений в области регуляции эмоциями;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности отцов в вопросах развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста; помочь осознать важность позитивного климата в семье для эффективного эмоционального развития ребенка.

Мы считаем, что реализуемая нами триада задач: - образовательные, развивающие и воспитательные, - будет позитивно влиять на усвоение отцами предлагаемой им информации и, как следствие, - будет способствовать оптимизации процесса развития их детей, - в том числе, - развития у них эмоционального интеллекта.

Также мы полагаем, что оптимально реализовать поставленные нами задачи и в полной мере раскрыть содержание данной темы, позволит реализация комплексного подхода к выбору форм работы с родителями, что предполагает учет когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов родительства (Серебрякова, 2021), а также внедрение в практику работы с папами как традиционных, так и инновационных форм работы.

Так, в целях решения поставленных нами образовательных задач, в качестве одной из основных форм работы с отцами мы определили «Родительский университет», предполагающий организацию и проведение психолого-педагогического лектория, ориентированного на повышение психолого-педагогической грамотности отцов в вопросах воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста. Тема лектория «Эмоциональный интеллект ребенка – основа его успеха в будущем» на наш взгляд, должна заинтересовать отцов как что-то новое и интересное. Задачи данного мероприятия:

- познакомить пап с понятиями эмоция, чувство, эмоциональный интеллект, структурой эмоционального интеллекта, важностью его в развитии детей дошкольного возраста в семье и в дошкольном учреждении;
- способствовать выявлению условий эффективного эмоционального развития ребенка и значение для будущей жизни;
- познакомить отцов с характеристиками низкого и высокого уровня развития эмоционального интеллекта, дать возможность желающим измерить свой эмоциональный интеллект.

Проводить такие лектории возможно не только в оф-лайн-формате, но и в онлайн-формате, что очень актуально на современном этапе.

Особое значение для решения образовательного блока задач на наш взгляд, имеет и проведение консультаций (в том числе, - через информационные стенды, сайт учреждения и официальные странички учреждения в социальных сетях), направленных на повышение грамотности и культуры отцов в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста. Например, консультация «Особенности эмоционального развития детей в младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте» расскажет о видах эмоций (базовых, сложных и пр.), расширит представления отцов об особенностях развития эмоций детей разного возраста. Консультация «Развитие эмоций у мальчиков и девочек» познакомит с гендерными особенностями развития эмоций.

На оказание адресной помощи отцам нами ориентирована система индивидуальных консультаций и бесед. В целях расширения диапазона информации в области проблематики развития эмоционального интеллекта нами также планируется к использованию оформление буклетов и информационных листов, раскрывающих содержание различных вопросов, связанных с эмоциональным развитием детей. Например, буклет «Как развить чувство эмпатии у детей», «Чувства ребенка во время развода родителей» и др.

Решению развивающих и воспитательных задач в работе с отцами мы уделяем большое внимание, в качестве форм работы с родителями используем мероприятия с практическим значением: семинары-практикумы, способствующие как осознанию родителями возможных проблем, возникающих в системе отношений «родители-дети», так и овладению умениями и навыками, необходимыми для эффективного и конструктивного взаимодействия с детьми. Например, семинар-практикум на тему «Роль семьи в развитии эмоционального интеллекта и понимания своего ребенка» поможет понять, на сколько отцы понимают социально-эмоциональное развитие своего ребенка, будет способствовать осознанию отцами существующей в семье эмоциональной атмосферы, пониманию отцами роли положительного климата в семье для эмоционального развития детей, совместно научит составлять эмоциональную карту семьи для поддержания в семье атмосферы радости, доверия и доброжелательности. Полученная же информация, на наш взгляд, будет мотивировать отцов на внимательное отношение к своим детям, побуждать их к саморазвитию и активному участию в воспитании своих детей.

Такие элементы интерактивных технологий, как образовательные квесты, позволят решить весь комплекс задач. Они и вовлекут пап в активный познавательный процесс, решив, там самым, - задачу образовательную; и повысят интерес отцов к вопросам, связанным с возрастной и индивидуальной спецификой их детей, поспособствуют развитию у них творческих способностей, воображения, навыков исследовательской деятельности и т.д.; и позволят ненавязчиво воспитывать личную ответственность пап за полноценное воспитание и развитие их детей. Например, с целью повышения психолого-педагогической компетентности отцов в саморегуляции эмоций своих и детей, выявления успехов и проблем, с которыми они сталкиваются, воспитывая своих детей нами запланирован квест для отцов «Путешествие в мир детских эмоций», на котором отцы по фотографиям, отрывкам из мультфильмов, фильмов, по видео из жизни дошкольного учреждения попробуют определить разные виды эмоций детей, предположат причины появления таких эмоций и порассуждают над технологиями поддержания эмоции или перевода этой эмоции ребенка в другую. Творческие задания, «Раскрась эмоцию», «Придумай эмоции танец» помогут взрослым ненадолго стать детьми, а практические советы педагога-психолога, буклеты и памятки, использованные на мероприятия, поспособствуют бережному отношению к эмоциональным проявлениям своих детей.

Для сплочения отцов и их детей нами предполагается использовать и семинары-практикумы с элементами тренинга. Например, проведение семинара-практикума «Снимаем психоэмоциональное напряжение у детей», не только познакомит отцов с различными способами эффективного общения с детьми, но и научит снимать у детей эмоциональное напряжение и разрешать возникающие в их жизни проблемные ситуации (например, конфликтные ситуации со сверстниками, в том числе, - родными братьями и сестрами). Например, в процессе выбора правильной родительской установки на ситуацию отцы смогут выбрать чаще используемые ими установки в воспитании ребенка, порассуждать о правильности своих установок. Упражнения «Буратино - тряпичная кукла» и «Злая - добрая кошка» помогут расслабиться, прочередовав два разных состояния ребенка, а упражнение «Полное дыхание» нивелирует негативные проявления ребенка (агрессию, гнев и т.д.).

Предполагается и активное использование совместных детско-родительских проектов, способствующих включению отцов в жизнь детского сада. Например, совместный фотопроjekt «Такой разный папа», предполагает организацию в нашем ДОО фотовыставки портретов и коллажей папиных эмоциональных проявлений. А фотовыставка «Счастливая семья» поможет вызывать положительные чувства у детей (радости, гордости и др.) за свою семью. Мы полагаем, что реализация совместных детско-родительских проектов будет способствовать не только укреплению отношений между родителями и их детьми, но и повысит интерес отцов к детям, смотивирует их внимание к ним.

Заключение

Реализацию разработанной нами системы мероприятий для пап мы определяем как цель нашей последующей инновационной деятельности. Мы полагаем, что реализация разработанной нами системы мероприятий по теме «Роль семьи в развитии эмоций детей дошкольного возраста» позволит значительно повысить уровень психолого-педагогической грамотности родителей (в частности, - отцов) в области эмоционального развития их детей.

Список литературы

1. Барышникова Е.В. Исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №4. С. 43.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл : Академия, Изд.4, 2021. 672 с.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. 143 с.
4. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995. №2. С.137-149.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / перев. с англ. СПб: Издательство «Питер», 1999. 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
6. Карпов А.В., Петровская А.С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии. 2006. Вып. 4. <https://hr-portal.ru/article/problema-emocionalnogo-intellekta-v-paradigme-sovremennogo-metakognitivizma>
7. Кошелева А.Д., Перегуда А.Д., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия, 2003. 176 с.
8. Кравченко Ю.Е. Психология эмоций: классические и современные теории и исследования. М., 2012. 544 с.
9. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов на Дону: Феникс, 1999. 608 с.
10. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб.пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учебн. заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 432 с.
11. Немцова П.Ю., Ежкова Н.С. Особенности эмоционального развития детей раннего возраста // Вестник Магистратуры. 2014. №12(39.). Т.4. С. 33-35.
12. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М.: КСП+, 2003. 272 с.

13. Рубинштейн С.Л. Человек и мир: Проблемы общей психологии / под ред. Е.В. Шорохова. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
14. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С. Эмоциональный интеллект ребенка и здравый смысл его родителей. М.: ООО «Издательство АСТ», 2021. 255 с.
15. Серебрякова Т.А., Волгина В.С., Хворостинина Н.В. От малышей до подготовишек». Система работы по развитию социально-личностной сферы детей дошкольного возраста. М.: ИНФРА-М, 2017. 509 с.
16. Серебрякова Т.А., Дворянцева С.В., Шибалкина С.Ю., Анисимова Е.А., Речинская Е.А. Результаты реализации экспериментальной программы исследования "отцовства" у современных родителей" // НИР. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2021. № 3 (36). С. 57-69.
17. Силаева О.А. Модель безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. №4. С. 12.
18. Тайлакер Й.Б., Визингер У. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху. М.: Издательство "АСТ", Издательство "Астрель", 2004. 174 с.
19. ФГОС ДО. 2022. <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>

The role of the family in the development of a child's emotional intelligence


Tatyana A. Serebryakova

docent

"Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin"

Nizhniy Novgorod, Russia

e-serebrya@yandex.ru

 0000-0002-3859-7450


Svetlana V. Dvoryantseva

manager

Municipal Autonomous preschool educational institution «Kindergarten № 460 «Rodnichok»

Nizhniy Novgorod, Russia


rodnichok460@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 12.05.2022

Accepted 23.06.2022

Published 15.07.2022

 10.25726/g5940-9908-1376-i

Abstract

The article presents a fragment of the program of psychological and pedagogical support of the family in the development of the emotional sphere of preschool children. The implementation of the method of theoretical analysis and relying on the works of A. Vallon, W. James, E. Erickson; L.S. Vygotsky, O.V. Gordeeva, V.A. Labunskaya, S.L. Rubinstein, K.D. Ushinsky and other researchers allowed us to establish the relationship between the development of emotions, including emotional intelligence, and communication of a child with adults- first of all, - parents who provide emotional comfort and well-being of children in the family. The data obtained based on the results of our monitoring of responsible parenthood indicate that for absolutely most fathers, the average level of development of the emotional sphere is typical, characterized by both an insufficient level of knowledge in the field of the emotional sphere of a person, and the skills and abilities to display emotions, including emotional intelligence. In order to form a system of knowledge, skills and abilities among fathers that

allow not only to express their own emotions, but also to recognize and understand the causes of certain emotions in others (primarily children), we have designed a system of events for dads within the framework of the theme "The role of the family in the development of children's emotions preschool age". We believe that the implementation of the program of psychological and pedagogical support of the family developed by us will significantly increase the level of psychological and pedagogical knowledge of parents (in particular, fathers) and, as a result, will "make" their parenting more conscious and responsible, including in matters of the development of the emotional sphere of preschool children.

Keywords


emotions, emotional development, emotional intelligence.

References

1. Baryshnikova E.V. Issledovanie trevozhnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. №4. S. 43.
2. Breslav G.M. Psihologija jemocij. M.: Smysl : Akademija, Izd.4, 2021. 672 s.
3. Viljunas V.K. Psihologija jemocional'nyh javlenij. M.: Izd-vo MGU, 1976. 143 s.
4. Gordeeva O.V. Razvitie jazyka jemocij u detej // Voprosy psihologii. 1995. №2. S.137-149.
5. Izard K.Je. Psihologija jemocij / perev. s angl. SPb: Izdatel'stvo «Piter», 1999. 464 s.: il. (Serija «Mastera psihologii»).
6. Karpov A.V., Petrovskaja A.S. Problema jemocional'nogo intellekta v paradigme sovremennogo metakognitivizma // Vestnik integrativnoj psihologii. 2006. Vyp. 4. <https://hr-portal.ru/article/problema-emocionalnogo-intellekta-v-paradigme-sovremennogo-metakognitivizma>
7. Kosheleva A.D., Pereguda A.D., Shagraeva O.A. Jemocional'noe razvitie doshkol'nikov. M.: Akademija, 2003. 176 s.
8. Kravchenko Ju.E. Psihologija jemocij: klassicheskie i sovremennye teorii i issledovanija. M., 2012. 544 s.
9. Labunskaja V.A. Jekspressija cheloveka: obshhenie i mezhlichnostnoe poznanie. Rostov na Donu: Feniks, 1999. 608 s.
10. Liders A.G. Psihologicheskoe obsledovanie sem'i: ucheb.posobie-praktikum dlja stud. fak. psihologii vyssh. uchebn. zavedenij. 2-e izd. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. 432 s.
11. Nemcova P.Ju., Ezhkova N.S. Osobennosti jemocional'nogo razvitija detej rannego vozrasta // Vestnik Magistratury. 2014. №12(39.). T.4. S. 33-35.
12. Orme G. Jemocional'noe myshlenie kak instrument dostizhenija uspeha. M.: KSP+, 2003. 272 s.
13. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir: Problemy obshhej psihologii / pod red. E.V. Shorohova. M.: Pedagogika, 1973. 423 s.
14. Sergienko E.A., Hlevnaja E.A., Kiseleva T.S. Jemocional'nyj intellekt rebenka i zdravij smysl ego roditel'ej. M.: OOO «Izdatel'stvo AST», 2021. 255 s.
15. Serebrjakova T.A., Volgina V.S., Hvorostinina N.V. Ot malyshek do podgotovishek». Sistema raboty po razvitiyu social'no-lichnostnoj sfery detej doshkol'nogo vozrasta. M.: INFRA-M, 2017. 509 s.
16. Serebrjakova T.A., Dvorjanceva S.V., Shibalkina S.Ju., Anisimova E.A., Rechinskaja E.A. Rezul'taty realizacii jeksperimental'noj programmy issledovanija "otcovstva" u sovremennyh roditel'ej" // NIR. Social'no-gumanitarnye issledovanija i tehnologii. 2021. № 3 (36). S. 57-69.
17. Silaeva O.A. Model' bezopasnogo social'nogo povedenija detej doshkol'nogo vozrasta v inkluzivnoj obrazovatel'noj srede // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. T. 9. №4. S. 12.
18. Tajlaker J.B., Vizinger U. Trenirovka IQ: Vash put' k uspehu. M.: Izdatel'stvo "AST", Izdatel'stvo "Astrel", 2004. 174 s.
19. FGOS DO. 2022. <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>

Социокультурная и функциональная грамотность в свете рассмотрения причин деградации речевых компетенций современной молодежи


Александр Адольфович Арский

доцент кафедры иностранных и русского языков
Сибирский юридический институт МВД России
Красноярск, Россия
arski7@yandex.ru
 0000-0002-9727-5232

Поступила в редакцию 19.07.2022

Принята 10.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/d2418-9284-0865-v

Аннотация

Характер и особенности любого взгляда на проблему языковой ситуации в российских университетах, в системе образования в целом, а также в сфере языковой компетенции учащейся и студенческой молодежи в непосредственным образом зависят от понимания тех целей и задач, которые ставятся и достигаются в рамках этой системы. Не менее важен при этом и тот взгляд на образование как на отдельную, специфическую область человеческой деятельности и как на общественное явление, которое дает возможность в полном объеме осознать ее функции, задачи и цели. Соответствие языковой ситуации и языковой компетенции стратегическим целям национального и государственного развития обеспечивается государственной языковой политикой. Достижение полной такого соответствия в России остается, если верить большинству известных нам оценок, делом будущего, однако практическая деятельность по концептуальному осмыслению этого будущего и с его приближение должна начинаться уже сегодня.

Ключевые слова

будущие полицейские, неязыковой вуз, русский язык, образование, обучение.

Введение

Рассуждая о специфике образования как общественного процесса именно под углом зрения, о котором идет речь, Дж. Дьюи называет четыре главные ее функции или сферы существования: образование как жизненная потребность, образование как функция общества, образование как ориентация, образование как рост, – каждой из которых посвящает отдельный раздел своей книги «Демократия и образование».

Что же касается целей и задач, то американский педагог видит самую первую и самую главную цель образовательного процесса в том, чтобы «дать возможность индивиду продолжать образование», высказывая при этом вполне дельное, думаем, предположение, согласно которому следует различать ту «цель, которая существует в пределах образовательного процесса и направляет его», от той, «что находится вне этого процесса» (Вороничева, 2019).

«Педагоги должны быть осторожными с той целью, которая претендует на всеобщность и полноту, – продолжает развивать свои мысли и свою аргументацию Дж. Дьюи. – ...Собственно образование нет цели. Только лица – родители, учителя и тому подобное – имеют цель, а не такая абстрактная вещь, как образование». При этом «унифицированная цель, что игнорирует индивидуальные возможности и потребности» не может, по его мнению, рассматриваться как «добра образовательная цель» именно потому, что лежит вне деятельности субъекта, отчуждена от конкретно созданной ситуации и следует из источника, что находится вовне.

Принимая в качестве исходной посылки тезис о том, что высшие учебные заведения и, в первую очередь, университеты должны «заниматься – исключительно и прежде всего – образованием и культурой», Х. Ортега-и-Гассет видит цель образования в решении задачи, связанной с превращением «обычного человека в человека культурного» и выводом ее на высоту времени». Это преобразование, по мнению философа, возможно при условии освоения таких важнейших с точки зрения человеческой культуры дисциплин, как: «физический образ мира (физика), фундаментальные вопросы органической жизни (биология), исторический прогресс человеческого рода (история), структура и функционирование общественной жизни (социология), плоскость Универсума (философия)» (Кот, 2019).

На практике, правда, в декларации Х. Ортеги-и-Гассета и ряда его европейских коллег иногда сталкиваются с серьезными трудностями, обусловленными преимущественно концептуально-идеологическим соображениям. Показательными в этом контексте кажутся намерения Министерства образования Ирана не позволить иранским университетам преподавать некоторые дисциплины по своему усмотрению, если будет установлено, что те выглядят «слишком западными». Речь идет о пересмотре учебных планов более десяти обществоведческих дисциплин в отраслях права, социологии, философии, менеджмента с целью приведения содержания учебного процесса в соответствие с учением ислама.

Материалы и методы исследования

Подходы российских ученых к пониманию цели образования на общеевропейском фоне выглядят прагматичнее. Их отличает большая склонность к акценту на прикладных аспектах образовательного процесса, а также его роли в формировании национальной идентичности. Национальную составляющую, национальную окраску образовательного процесса считает принципиально важным, когда и не ключевым, подавляющее большинство отечественных специалистов. Вполне вероятно, что таким образом в специфической форме находит свое выявление присутств, по наблюдению Х. Кона восточноевропейским народам этноцентризм национализма в противовес внеэтноцизму, гражданскому, национализму западноевропейцев (Вороничева, 2019).

«Задача системы воспитания и образования – прежде всего создать возможности для изучения и понимания форм и образов культуры», – пишет В. Кремень, ссылаясь на мнения П. Юркевича. При этом имеются в виду, в первую очередь, формы и образы именно национальной культуры. Их связь с формами и образами других культур так же, как механизм вхождения отдельной национальной культуры в общую для всех наций и народностей наднациональной культуры мировой, и задачи образования, обусловленные этими обстоятельствами, не рассматриваются.

Но в современном мире, который все больше интернационализируется на всех уровнях и во всех проявлениях, требуя от человека адекватной адаптации к принципиально новым условиям существования, – было бы неправильно и несправедливо требовать от личности останавливаться на изучении исключительно образов собственной нации. Кроме национально специфических форм и образов культуры, существуют инациональные, международные, наднациональные, которые также надо изучать, понимать, соотносясь с собственными национальными. «Национальный суверенитет, – пишет Дж. Дьюи, – подробности и временный по сравнению с полноценной, свободной, плодотворной человеческой организацией, где люди свободно общаются между собой».

В условиях современной России перед образованием стоит еще и такая задача, как создание предпосылок и выработка инструментов для того, чтобы выровнять в правах и возможностях лиц, для которых русский язык является родным, и тех, для кого он родным не является, но является государственным со всеми последствиями, которые из этого вытекают или, по крайней мере, должны были бы вытекать.

Решение этой задачи не предполагает ни корректировки родного языка, направленное на его изменение – это было бы противоестественно, – ни любых других принудительно-карательных мер. Речь идет только о наполнении реальным содержанием государственного статуса русского языка, расширении его социальных функций, превращении не только в формальную, но и в действительную

функциональную доминанту социально-коммуникативной системы России, наконец, о привлечении к языковой среде, основанной на государственном языке, всех языковых сообществ.

Результаты и обсуждение

Если исходить из предложенного европейской наукой понимания нации как «читательской общности» (А. Гейстингз), то есть как потребителя литературы простонародным языком, который стал литературным, – то одной из приоритетных задач образования должно было бы стать формирование полноценной и полноформатной русскоязычной читательской аудитории. Без серьезного реформирования национального медийного пространства в направлении расширения и углубления присутствия в нем русскоязычных СМИ, увеличение их удельного веса в формировании общественного мнения достичь этого невозможно.

В контексте Болонского процесса и перспективы включения России в европейское образовательное пространство встает задача наряду с основательным изучением русского языка как родного (или как второго для носителей национального республиканского двуязычия), с обеспечением его полноценного функционирования как государственной – осуществление в рамках системы вузов ряда мероприятий, направленных на обеспечение овладения студенческой молодежью иностранными языками в объеме, достаточном для получения образования за рубежом.

В современных условиях и обстоятельствах постепенное утверждение в России нового по сравнению с тем, что уже имеет место, формата дву- и многоязычия: не только русский или автономного, но и русско-английский, русско-татарский, русско-чувашский, – следует рассматривать как объективный процесс прогрессивно-положительного содержания.

Язык образования, в конце концов, определяет не воля человека или предписание государства, а характер коммуникативного пространства, в котором происходит образовательный процесс. Нельзя не согласиться с тем, что «характерной особенностью современного открытого общества, которое находится в динамичного развития, является постепенный переход от состояния подавляющего моноэтничности к полиэтничности», который обуславливает все большую открытость языковых сред и языковых систем, способствуя более активному взаимодействию различных языков, в частности, интернационализации словарных фондов (Дубова, 2018).

Вывод, согласно которому национальная система образования призвана формировать национальное сознание, воспитывать чувства национального достоинства и патриотизма, по нашему мнению, в современных условиях и обстоятельствах, на фоне процесса глобализации, который продолжает набирать обороты, осуществляя все мощнее и результативнее влияние на все без исключения сферы жизни, – не может вызвать особых возражений. Впрочем, его не следует абсолютизировать, а тем более – придавать ему чуть ли не сакральный смысл (Грызина, 2019).

В новых независимых государствах образование призвано быть одним из действенных инструментов создания и развития государства. Именно образовательная сфера должна способствовать расширению функций русского языка вследствие предоставления ему статуса единого государственного. Сказанное, однако, ни в коем случае не означает, что образование следует ограничивать упомянутыми задачами: образование не исчерпывается ими и не замыкается исключительно на них.

Учитывая участие в обеспечении надлежащего формата существования русского языка как государственного и его использование в системе образования как доминантного языка образования имеет большое значение еще и потому, что имеет способность развиваться лишь та речь, которая употребляется не только в бытовом общении его носителей, но и в других формах человеческой деятельности: производственной, научной, деловой, общественно-политической, а также – в образовании. Вне образовательной сферы в современном мире развитие речи теряет как полноценность, так и заметную долю функциональности.

В сфере образования должно происходить и, как показывает практика, происходит окончательное формирование и закрепление языковой компетенции личности. Формуле одного из распространенных вариантов этой компетенции в современных условиях является иерархически

упорядоченный набор из трех компонентов: родной язык – основной рабочий язык – язык повседневного бытового общения, в которой возможны различные комбинации с участием различных языков.

Язык образования (в нашем случае это – русский) призван, с одной стороны, гармонизировать индивидуальные дву- и многоязычные комбинации «изнутри», то есть на уровне языкового сознания личности, с другой, обеспечивать реальный приоритет русского языка как государственного во всех тех сферах, в которых это необходимо, учитывая национальные интересы.

Языковая компетенция обладает способностью изменяться в ходе дальнейшей деятельности личности, однако ее краеугольные основы и определяющие принципы выявляют повышенную степень инерционности, оставаясь, как правило, неизменными на протяжении всего периода ее – личности – физического существования. Исключения в этом случае, безусловно, возможны, но по сравнению со случаями, подтверждающими это правило, они являются немногочисленными.

Языковой выбор личности, под которым понимаем определение ней того минимального набора языков, с помощью которого она сможет обеспечить все свои потребности в тот или иной конкретный момент ее жизни, может осуществляться как сознательный выбор, сделанный на основании или семейной традиции, или сравнение различных возможных в данных условиях вариантов, или под действием определенных внешних факторов. Применение соответствующего набора средств воздействия и стимулирования в учебном процессе в учебных заведениях (особенно высших) позволяет модифицировать эту парадигму, склонив личность к замене сугубо индивидуального выбора на сознательное следование в русле внешних обстоятельств, сложившихся вокруг нее в процессе обучения (Кулакова, 2020).

Примерно так же, как Высокий Ренессанс, по определению А. Лосева, как ни одна эпоха, «взывал к необходимости заменить индивидуальную и изолированную человеческую личность исторически обоснованным коллективом...», так и современный этап развития российской национальной государственности, а также особенности нынешнего состояния российской этнической и политической нации требуют усиленного внимания к проблеме государственной поддержки нациотворческого процесса практически на всех без исключения его этапах и уровнях (Пастухова, 2016).

При сохранении общей тенденции к дальнейшему расширению и углублению процесса глобализации большинство культур все-таки стремится сохранить себя в пространстве и во времени на базе именно определенной национальной общности с соответствующей «географией ценностного пространства», тоже основанной, прежде всего, на национальной традиции.

Впрочем, практическая реализация императива времени, о котором идет речь, сталкивается с рядом проблем и трудностей. В значительной степени они обусловлены спецификой нынешнего состояния системы ценностей, причем как общенациональной, так и коллективной, семейной, индивидуальной.

Известно, что нация, государство, общество (а также его составляющие, например, отдельные социальные слои и группы, семья и тому подобное) производят – то самостоятельно, заимствуя из инонациональных источников, и культивируют в процессе своего существования, функционирования и развития определенные ценности и ценностные ориентации, которые в своей совокупности способны образовывать и в большинстве случаев образуют систему. Ценности и ценностные ориентации корреспондируют с целями, образуя неразрывное единство: ценности-цели. Иерархия ценностей и ценностных ориентаций человека формируется на основе его потребностей и интересов. Если индивидуальные ценности не совпадают с национальными, государственными, общественными, коллективными, возникает ситуация конфликта интересов. В рамках такой ситуации возможны различные конфигурации, каждая из которых является по определению опасной и даже угрожающей с точки зрения достижения должной степени национальной идентичности.

На этапе активного осмысления жизненных перспектив, стабилизации профессиональных интересов и амбиций, окончательной социализации молодежи в возрасте от 16-ти до 21-23-х лет (именно эта возрастная категория составляет, как известно, ядерную группу студенчества) вести речь о завершении процесса формирования системы ценностей и ценностных ориентаций молодых людей, о внесении полной четкости и ясности в этой системе еще рано.

Четкой ориентации в жизненных ценностях, хорошо осознанных приоритетов в этой сфере подавляющее большинство молодых граждан в этот период их жизни не имеет. Нельзя не согласиться с оценкой, согласно которой ощущается дискомфорт между, с одной стороны, перспективой выбранной профессии, общественными «запросами» на нее или же отсутствием таких «запросов», с другой, с собственными наклонностями, способностями, представлениями и тому подобное. Еще в большей степени осложняет ситуацию выбора ценностей для современной молодежи атмосфера разрушения устоявшейся системы идеалов, ощущений, ориентаций и необходимости вовлекаться в новую систему мировоззренческих, этических, политических ценностей (Докучаева, 2022).

Духовно-культурная (и, в частности, языковая, которая интересует нас в данном случае больше всего) составляющая является неотъемлемым элементом системы ценностей и ценностных ориентаций. Учитывая тему данной статьи, особый вес приобретает, конечно, именно языковой компонент, ведь язык – это один из краеугольных, самых существенных компонентов духовной культуры человека, его национальной идентичности. Отнюдь не отказываясь от особого удара в системе вузов на формировании у студенческой молодежи языковой компетенции, основанной на безусловном приоритете русского языка, следовало бы высказать предостережение о нежелательности политизации языкового вопроса, которая способна дезориентировать молодых людей, приведя к деформации системы ценностей и ценностных ориентаций некоторых из них.

Проблема наполнения учебного процесса в учебных заведениях в целом и в вузах в частности новым аксиологическим содержанием не только не теряет своего приоритетного значения в наше время, а, наоборот, приобретает еще больший вес. Не менее важно и то, чтобы этот новый смысл не был лишен внятной национальной окраски, основывался именно на нем, определялся им. Национальные ценности неотрывны от национальных интересов. Без первых сложно, если и вообще возможно, должным образом осмысливать, формулировать, отстаивать вторые (Куровский, 2019).

Распространение высшего образования – один из важных элементов «эпохализма», с помощью которого достигается или, по крайней мере, может быть достигнуто смещение акцента общественного развития из предков, традиций, фольклора на молодежь, новые знания и навыки, масс-медиа и современное искусство, но непременно – с сохранением традиционных культурно-языковых элементов, их положено в основу национальной идентичности.

Для современного человека в целом и для молодого человека в частности владения языком (или, точнее будет сказать, имея в виду специфику современного, глобализованного мира, языках) имеет преимущественно прагматический характер, направлено, прежде всего, на максимально полное удовлетворение индивидуальных потребностей (в том числе, потребности в полноценной коммуникации) и в значительной степени определяется этим фактором. Если те или иные потребности можно удовлетворить без совершенного знания русского языка и без применения этого знания на практике, – человек будет удовлетворять их так, как ей удобнее и проще, без соотнесения проблемы удовлетворения индивидуальных потребностей с проблемой сохранения национальной идентичности и развития родного языка как государственного.

В категориях, предложенных К. Гирцем, это должно означать, что для наших молодых и юных современников из числа студентов вузов важнее не столько убедительность выражения своих мыслей, пусть даже примитивных или изящных, что ее обеспечивает пользование родным языком», как «возможность приобщиться к развитию мысли, путь к которому открывают только «иностранные» (или в некоторых случаях «литературные») языка» (Обухова, 2021).

Условный центр речевого поведения личности, а также ее речевое «я» содержатся не внутри сознания человека, а в сфере его деятельности. Человек осуществляет свою деятельность, обеспечивая ее с помощью языка.

Следовательно язык зависит от деятельности. Обратную зависимость – деятельности от языка – следует рассматривать как неестественную или, по крайней мере, не вполне естественную ввиду фундаментальных особенностей человека как социального существа. Хотя при определенных конкретно-исторических обстоятельствах, для решения тех или иных текущих проблем ее может быть целенаправленно использовано в ситуативном режиме.

Изложенное выше дает основания говорить о двойной природе и двойной функции языка в системе образования, а следовательно, и о двойной характер таких явлений, как дву- и многоязычие. На одном уровне, в одной системе координат, язык выполняет роль краеугольного камня национальной идентичности и национального сознания. На другом, в другой системе, – становится инструментом коммуникации, лишенной национального признака. Эти две ипостаси одного и того же явления взаимосвязаны друг с другом, а в каком-то смысле и взаимозависимы друг от друга. Важная особенность этой зависимости заключается в том, что она является односторонней: «нациоидентичность» язык подвергается влиянию со стороны языка «коммуникативной», национально неидентифицированного, не оказывая обратного влияния со своей стороны на эту последнюю.

В интерпретации П. Дзюбы эта закономерность взаимодействия глобального и национального оценивается определенно негативно и формулируется следующим образом: «глобализация, если и обеспечивает концентрацию финансовых, технических и отчасти интеллектуальных ресурсов, то ценой невозвратных потерь, ибо сопровождается стиранием местных особенностей, унификацией форм не только экономического, но и общественной и культурной жизни, в конечном счете, поглощением более сильными более слабых».

Сохранение русского языка как «нациоцентрического» и его утверждения в системе русского образования в качестве функциональной доминанты защищаются чрезвычайно важными задачами исторического момента, однако их следует рассматривать не как завершение определенного процесса и не как его кульминацию, а как этап, необходимый, решающий, знаковый, но все-таки – лишь этап. После него национальная образовательная система России, достигнув нового этапа своего развития и совершив переход от одного к другому алгоритма существования – к новому типу, – будет готова к введению, как второго, кроме национального языка образования одного из «мировых» или «международных» языков, скажем, китайского как регионального или английского как глобального.

Заключение

На этом, новом для себя уровне российское этническое сознание должно превратиться в надэтническое, но ни в коем случае не безэтническое, а национальная система образования – на наднациональную, однако – не вненациональную, открыв, таким образом, для своих членов и участников качественно новые горизонты шансов и возможностей в плане полноценного включения в региональное, евразийское, глобальное образовательное пространство (Муртазина, 2022).

Если говорить о языковой ситуации в российских высших учебных заведениях на самом общем уровне, то можно констатировать, что, она является отражением тех тенденций, процессов, явлений, которые имеют место в языковой среде в России в целом. В вузах нет ничего такого, чего не было бы на общенациональном уровне, и в то же время есть практически все то, что присутствует на нем, хотя с количественной точки зрения степень такого присутствия разный.

Вместе с тем в результате действия ряда факторов, в том числе и таких, как, с одной стороны, государственная языковая политика в сфере образования, а с другой, автономия вуза и их возможность в значительной степени на свое усмотрение регулировать языковые практики и речевое поведение участников учебного процесса в зависимости от конкретных условий и обстоятельств, – образовательная сфера проявляет в языковом вопросе определенную самостоятельность. Этому способствуют, во-первых, особое состояние языковых практик в вузе, во-вторых, специфический характер экстраполированием языковой ситуации в стране на систему образования, который обуславливает ее системы образования – непохожесть на другие сферы жизнедеятельности. Если верить социологическим данным, сфера образования, к примеру, является второй сферой, кроме сферы государственного управления, в которой общаться на русском языке престижно.


Список литературы

1. Вороничева О.В. Развитие речевой компетенции в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2019. № 5. С. 32-38.

2. Грызина О.В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов непедагогических специальностей в процессе изучения курса "Речевые практики" // Филологический аспект. 2019. № 12(56). С. 40-45.
3. Докучаева Е.В. Использование видеоматериалов для формирования речевой компетенции и межкультурной коммуникации студентов - экономистов // Интернаука. 2022. № 18-5(241). С. 31-33.
4. Дубова М.А., Ларина Н.А. Формирование речевой культуры студента путем развития читательской компетенции // Мир образования - образование в мире. 2018. № 4(72). С. 32-37.
5. Кот Т.А. Особенности формирования речевой компетенции младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 172-175.
6. Кулакова А.Н. Языковой и речевой портфолио как показатель сформированности ключевых компетенций обучающихся на уровне среднего общего образования // Гуманитарный научный журнал. 2020. № 2. С. 72-75.
7. Куровский В.Н. Зайцева Ю.Б., Швабауэр О.А. Формирование коммуникативных компетенций и речевой культуры школьников // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 4(26). С. 35-44.
8. Муртазина Э.И. Развитие межкультурной компетенции студентов через изучение стратегий речевого поведения в англоязычной среде // Вестник НЦБЖД. 2022. № 3(53). С. 38-44.
9. Обухова Н.В. Методика формирования рецептивной речевой компетенции студентов бакалавриата // Иднакар: методы историко-культурной реконструкции. 2021. № 1(42). С. 51-54.
10. Пастухова Д.А. Активные методы обучения в развитии речевых компетенций будущих педагогов дошкольного образования // Инновационная активность педагога: проблемы и перспективы исследования: сборник научных трудов. Москва : Московский государственный областной университет, 2016. С. 93-105.

Socio-cultural and functional literacy in the light of consideration of the causes of degradation of speech competencies of modern youth


Alexander A. Arskiy

Associate Professor of Department of Foreign and Russian Languages
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Krasnoyarsk, Russia
arski7@yandex.ru
 0000-0002-9727-5232

Received 19.07.2022

Accepted 10.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/d2418-9284-0865-v

Abstract

The nature and peculiarities of any view of the problem of the language situation in Russian universities, in the education system as a whole, as well as in the field of language competence of students and students directly depend on the understanding of the goals and objectives that are set and achieved within this system. No less important is the view of education as a separate, specific area of human activity and as a social phenomenon, which makes it possible to fully understand its functions, tasks and goals. The compliance of the language situation and language competence with the strategic goals of national and state development is ensured by the state language policy. Achieving full compliance in Russia remains, if we believe most of the

assessments we know, a matter of the future, but practical work on the conceptual understanding of this future and its approximation should begin today.

Keywords


future police officers, non-linguistic university, English, universities of the Ministry of Internal Affairs, development.

References


1. Voronicheva O.V. Razvitie rechevoj kompetencii v processe povysheniya kvalifikacii sotrudnikov OVD // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal Koncept. 2019. № V5. S. 32-38.
2. Gryzina O.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii u studentov nepedagogicheskikh special'nostej v processe izuchenija kursa "Rechevye praktiki" // Filologicheskij aspekt. 2019. № 12(56). S. 40-45.
3. Dokuchaeva E.V. Ispol'zovanie videomaterialov dlja formirovanija rechevoj kompetencii i mezhkul'turnoj kommunikacii studentov - jekonomistov // Internauka. 2022. № 18-5(241). S. 31-33.
4. Dubova M.A., Larina N.A. Formirovanie rechevoj kul'tury studenta putem razvitija chitalatel'skoj kompetencii // Mir obrazovanija - obrazovanie v mire. 2018. № 4(72). S. 32-37.
5. Kot T.A. Osobennosti formirovanija rechevoj kompetencii mladshih shkol'nikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. № 65-1. S. 172-175.
6. Kulakova A.N. Jazykovej i rechevoj portfolio kak pokazatel' sformirovannosti kljuchevyh kompetencij obuchajushhihsja na urovne srednego obshhego obrazovanija // Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal. 2020. № 2. S. 72-75.
7. Kurovskij V.N. Zajceva Ju.B., Shvabaujer O.A. Formirovanie kommunikativnyh kompetencij i rechevoj kul'tury shkol'nikov // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2019. № 4(26). S. 35-44.
8. Murtazina Je.I. Razvitie mezhkul'turnoj kompetencii studentov cherez izuchenie strategij rechevogo povedenija v anglojazychnoj srede // Vestnik NCBZhD. 2022. № 3(53). S. 38-44.
9. Obuhova N.V. Metodika formirovanija receptivnoj rechevoj kompetencii studentov bakalavriata // Idnakar: metody istoriko-kul'turnoj rekonstrukcii. 2021. № 1(42). S. 51-54.
10. Pastuhova D.A. Aktivnye metody obuchenija v razvitii rechevyh kompetencij budushhih pedagogov doshkol'nogo obrazovanija // Innovacionnaja aktivnost' pedagoga: problemy i perspektivy issledovanija: sbornik nauchnyh trudov. Moskva : Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2016. S. 93-105.

О языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык

Анна Александровна Лазарева

кандидат филологических наук, доцент
Бурятский государственный университет
Улан-Удэ, Россия
lazanna.bsu@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Галина Васильевна Улазаева

кандидат филологических наук, доцент
Бурятский государственный университет
Улан-Удэ, Россия
diskurs@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.07.2022

Принята 18.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/f1881-9281-5621-w

Аннотация

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку неизбежно возникают проблемы культуры. Язык, как часть культуры, оказывает влияние на обе стороны, участвующие в учебном процессе. Также очевидно, что поведенческая составляющая студентов и преподавателей зависит от их культурной принадлежности. Психические процессы, протекающие в нас во время занятий иностранного языка, также разнятся в зависимости от языковой и культурной принадлежности к разным социумам. К китайским учащимся, изучающим русский язык, это относится в полной мере. Языковая система родного языка, несомненно, сильно влияет на восприятие иностранного языка. Так, в отличие от логико-знакового мышления носителей русского языка, китайцы, по словам исследователей, обладают так называемым «синтетическим мышлением», что естественным образом вызывает некоторые трудности в овладении ими русского языка. В данном ключе стоит отметить ценность этноориентированных методик преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова

методика преподавания иностранных языков; русский язык как иностранный; особенности восприятия информации; разносистемные языки; язык-корнеслов; различные способы восприятия информации; культурные особенности; сравнительный анализ.

Введение

Успех в обучении русскому языку иностранных учащихся зависит от ряда факторов: цели курса, продолжительности курса, интенсивности занятий, учебного материала и др. В этом ряду хочется обратить внимание на такой фактор как языковая и культурная принадлежность учащихся и, соответственно, деятельность преподавателя и выбор им наиболее подходящей методики в работе с определенной учебной группой.

Известно, что конечной целью продолжительного языкового курса и обучения языка в целом предполагается формирование, развитие и воспитание вторичной языковой личности. Исследователи Н. Д. Гальскова Н. Д. и Н. И. Гез под вторичной языковой личностью понимают умение учащегося общаться на межкультурном уровне. При этом ими отмечается, что это умение приобретается путем

овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка. Другими словами, учащиеся обязаны овладеть пониманием языковой картины мира носителей изучаемого языка, в нашем случае, русского (Гальскова, 2004). Однако, в учебном процессе постоянно проявляются проблемы, вызываемые языковыми и психологическими различиями людей, принадлежащих разным культурам.

Очевидно, что такие проблемы могут решаться путем формирования соответствующего языкового сознания, что представляет большие трудности для китайских студентов, которые подвергают интерференции все свои высказывания на русском языке, причем на всех уровнях языка. Чрезвычайно трудно изменить установки восприятия и мировидения, наработанные за всю жизнь, и перейти к совершенно иному способу мышления. На это указывает исследователь П. Я. Гальперин, он подчеркивает необходимость разделения в процессе обучения родного языкового сознания учащихся и приобретаемого языкового сознания изучаемого иностранного языка (Гальперин, 1977).

Неудивительно, что подобные исследования, посвященные формированию иноязычного сознания у людей, овладевающих иностранным языком, представляют большой интерес не только у лингвистов, но и у психологов, социологов, методистов (Верещагин, 1969).

Материалы и методы исследования

Разницу в мышлении этносов, владеющих разносистемными языками, исследователи рассматривали еще в 20 веке. Российский ученый В. В. Иванов в своем монографическом исследовании экспериментально доказывает, что именно для правого полушария, которое больше развито у китайцев, характерно объединение разнородных явлений в целостный комплекс, т.е. объекты, качества, формы и т.д. группируются в определенные коррелятивные ряды. В противоположность этому, при рациональном мышлении левополушарной культуры, к каковой принадлежат носители русского языка и русской культуры, образы формируются в виде противоположностей (Иванов, 1978). Другими словами, для носителей русского языка характерно так называемое семантическое или логико-знаковое мышление, в то время как китайцы обладают так называемым синтетическим мышлением, которое отвечает за образность мышления, улавливает и связывает разные части в единое целое.

В обучении русскому языку китайских учащихся необходимо принимать во внимание принадлежность русского и китайского языков совершенно различным языковым системам. Это действительно является проблемой как для китайских студентов, так и для российских преподавателей. Такого рода трудности в овладении китайскими студентами русским языком проявляются на разных языковых уровнях. В данной статье рассматриваются некоторые явно выраженные фонетические и грамматические трудности (Глебова, 2009).

Рассмотрим подробнее, как проявляются вышеназванные трудности в процессе изучения китайскими учащимися русского языка.

1. Фонетический уровень.

Звуки.

Говоря о звуках русской речи, большинство китайских студентов сталкиваются с трудностями произнесения согласных звуков:

[р], [р'] - из-за отсутствия таковых в родном языке, соответственно, мышцы языка не могут без продолжительной долгой тренировки на начальном этапе обучения правильно «выдать» эти звуки;

[л], [л'], [н], [н'], [ж], [ч], [щ] - из-за схожести подобных звуков в родном языке, однако так как место образования подобного звука не одинаково, соответственно, в русской речи звук искажается, заменяется на удобно произносимый ими звук родной речи;

[б], [п], [д], [т] - т.е. данные парные звонкие и глухие согласные из-за явления аспирации в китайском языке, посредством которого китайцы различают подобные звуки. Противопоставление согласных по глухости-звонкости в китайском языке отсутствует, так же как в русском отсутствует противопоставление согласных по наличию-отсутствию аспирации.

В китайском языке наличествуют дифтонги, которых нет в русском языке, и др.

Ритмика слова.

Преподавателям русского языка как иностранного необходимо тщательно практиковать отработку ритмических моделей в китайской аудитории (Барихта, 2015). Так как китайский язык – корнеслов, то произнесение слов с двумя и более слогами проблематично для китайского мышления, в котором прочно закрепилась практика ударного произнесения любого гласного звука. Даже хорошо владеющие языком китайцы часто говорят «по слогам», непроизвольно деля длинные слова на привычные им короткие слоги: [с'ие-во-ды-н'я-у-нас-н'ие-бу-д'и-тэ-у-ло-ка]. Даже при беглой речи такое деление на слоги, так называемое «рваное произношение», хорошо заметно на слух.

Слогоразличительную функцию в китайском языке выполняют тоны, от них зависит значение слова, чего нет в русском языке. Неудивительно, что китайские студенты привыкают все слоги в любых словах произносить под некоторым ударением. Для русских слов они стараются подобрать более высокий тон для ударного слога, а остальные слоги произносить более нейтральными тонами, что является следствием их языкового мышления.

Результаты и обсуждение

По словам китайских студентов, еще одна проблема для них – это меняющееся ударение в русских словах, например, при изменении числа существительных: письмó – п'исьма.

Интонация.

Обычно у студентов-китайцев «страдают» «вопросительные» интонации, в частности, ИК-3, так как если ИК-2 в китайском языке в вопросительных предложениях с вопросительными словами схожа с таковой в русском языке, то в отсутствие вопросительных слов в общем вопросе в конце предложения в речи используется специальная вопросительная частица. Соответственно, интонация вопросительного предложения в китайской речи с вопросительным словом или без него, но с вопросительной частицей, особенно не изменяется.

2. Грамматический уровень. Если задать вопрос китайским учащимся, что им кажется самым трудным в изучении русского языка, первый быстрый ответ обычно бывает: «Грамматика». И это действительно самый объемный блок трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты – настолько разнятся грамматические системы русского и китайского языков.

Словообразование.

Так как китайский язык корнеслов, то словообразование в китайском языке в понимании носителя русского языка очень специфично. Либо используются дополнительные морфемы для образования нового слова, либо одна часть речи (не все слова) может переходить в другую. Например, китайская студентка написала предложение: Вокруг Байкала очень тихий (вместо: Вокруг Байкала очень тихо). На китайском языке это предложение записывается: 贝加尔湖四周很安静. Китайское слово 安静 может выступать в функциях и прилагательного, и наречия: тихо или тихий.

Морфология.

В китайском языке нет таких грамматических категорий как род, число, падеж, склонение, спряжение, даже категория времени условна. Прилагательные внешне не отличаются от существительных или глаголов, они различаются функционально. Неудивительно, что китайские учащиеся с самого начала сталкиваются с совершенно непонятными категориями русского языка. Формы слов для китайцев неизменны, смысл меняется в зависимости от контекста, от порядка слов в предложении (Береговая, 2019). Поэтому очень много ошибок китайские учащиеся допускают на правила предложно-падежной системы: изменение по родам, числам и падежам существительных, прилагательных, местоимений, причастий. Абсолютным открытием в таких условиях может стать краткая форма прилагательных и причастий, причастия в целом.

Говоря о глаголах, помимо спряжения, довольно трудными для понимания будут глаголы движения, ведь в китайском языке два основных глагола движения 来 и 去 показывают направление движения к говорящему или от него, тогда как русские глаголы движения делятся по принципу однонаправленности и разнонаправленности, а кроме того, дополнительно разграничивают движение с помощью большого количества приставок (Цзян, 2012).

Отдельная тема для китайских студентов виды глагола или возвратные глаголы на –ся, категории, не существующие в родном языке студентов.

Синтаксис.

Порядок слов в предложении в русской речи также вызывает непонимание у китайских учащихся на начальном этапе обучения и часто нарушается ими в речи на среднем и даже продвинутом этапе обучения. В китайской речи определен строгий порядок слов. От этого зависит их функция в предложении. Поэтому относительно свободный порядок слов в русском предложении нарушается, если студенты выходят за рамки привычной для них схемы: подлежащее – сказуемое – дополнение.

Часто встречается ошибка, подобная этой: фраза 中国发展越多越好 в переводе китайских студентов звучит как «Китай все лучше и лучше»/ «Китай развитие все лучше и лучше» / «Развитие Китая все лучше и лучше», где словосочетанию 越多越好 дают дословный перевод, тогда как лучше изменить синтаксис предложения и произвести лексическую замену: Китай быстро развивается / Развитие Китая идет быстрыми темпами.

В действительности, говоря о несхожести языковых систем русского и китайского языков, можно приводить в пример любую сторону языка – вряд ли найдется такая, которая бы полностью совпадала в обоих языках.

Заключение

Говоря о преподавании русского языка в китайской аудитории, следует также упомянуть о такой проблеме, как сильное расхождение обучающих методик, используемых в вузах Китая и России. Преподаватели китайских вузов делают упор на письменных аспектах коммуникации. Причина этого также кроется в китайской культуре. Исторически разные регионы Китая используют в речи местный диалект, каких в этой стране множество (Гавранек, 2021). При этом письменность унифицирована, ею пользуются все жители независимо от диалекта, на котором говорят. Это автоматически переносится и на изучаемые иностранные языки. В традициях российских вузов упор делается на обучение говорению, остальные аспекты привлекаются по мере необходимости в соответствии с целью курса.

Как показывает практика, изменить установки восприятия и мышления очень тяжело. В процессе изучения русского языка китайские студенты подвергают интерференции свои высказывания на русском языке на разных языковых уровнях. Ошибки, допускаемые ими в русскоязычной речи, связаны с сильным расхождением русской и китайской языковых систем.

Список литературы

1. Барахта А.В. Причины возникновения и развития межъязыковой интерференции в изучении иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 8. С. 108-111.
2. Береговая О.А., Кудашов В.И. Проблемы языковой и академической адаптации иностранных студентов в России // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 4. С. 628-640.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и метрическая характеристика двуязычия. М.: Изд-во МГУ, 1969. 322 с.
4. Гавранек Б. К проблематике смешения языков // Новое в лингвистике. <http://www.philology.ru/gavranek-72.htm>
5. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопр. психологии. 1977. № 4. С. 95–101.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Уч. пособие для студентов лингвистич. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. уч. заведений. М., Академия, 2004. 336 с.
7. Глебова Т.А. Родной язык студента как составная часть его культурной идентичности (из опыта обучения студентов-иностранцев в МГИМО) // Язык и коммуникация в контексте культуры : материалы IV международной научно-практической конференции (23-24 июня 2009 г.). Рязань: ПРИЗ-Р, 2009. С. 251-257.

8. Иванов В.В. Чет и нечет: асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Сов. Радио.1978. 184 с.
9. Цзян Ланьшэн и др. Толковый словарь современного китайского языка. Пекин: Коммерческое изд-во, 2012. 285 с.
10. Чжао Чжэ. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием языка-субстрата в условиях русско-китайских языковых контактов: дис. ...канд. пед. наук / Чжао Чжэ. М., 2017. 191 с.

About the language difficulties of chinese students, russian language

Anna A. Lazareva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia
lazanna.bsu@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Galina V. Lazareva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia
diskurs@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 08.07.2022

Accepted 18.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/f1881-9281-5621-w

Abstract

In the process of teaching Russian to foreign students, cultural problems inevitably arise. Language, as part of culture, influences both sides involved in the learning process. It is also obvious that the behavioral component of students and teachers depends on their cultural affiliation. The mental processes that take place in us during foreign language classes also vary depending on the linguistic and cultural affiliation to different societies. This applies to Chinese students studying Russian in full. The language system of the native language undoubtedly strongly influences the perception of a foreign language. Russian speakers, in contrast to the logical-symbolic thinking of native speakers of the Russian language, the Chinese, according to the researchers, have so-called "synthetic thinking", which naturally causes some difficulties in mastering the Russian language. In this context, it is worth noting the value of ethnically oriented methods of teaching Russian as a foreign language.

Keywords


methods of teaching foreign languages; Russian as a foreign language; features of information perception; multi-system languages; isolating language; various ways of information perception; cultural characteristics; comparative analysis.

References


1. Barahta A.V. Prichiny vznikovenija i razvitija mezh#jazykovej interferencii v izuchenii inostrannyh jazykov i russkogo jazyka kak inostrannogo // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 8. S. 108-111.
2. Beregovaja O.A., Kudashov V.I. Problemy jazykovej i akademicheskoj adaptacii inostrannyh studentov v Rossii // Integracija obrazovanija. 2019. T. 23. № 4. S. 628-640.
3. Vereshhagin E.M. Psihologicheskaja i metriceskaja harakteristika duvjazychija. M.: Izd-vo MGU, 1969. 322 s.
4. Gavranek B. K problematike smeshenija jazykov // Novoe v lingvistike. <http://www.philology.ru/gavranek-72.htm>
5. Gal'perin P.Ja. Jazykoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnoshenija jazyka i myshlenija // Vopr. psihologii. 1977. № 4. S. 95–101.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika. Uch. posobie dlja studentov lingvistich. un-tov i fak-tov in. jaz. vyssh. ped. uch. zavedenij. M., Akademija, 2004. 336 s.
7. Glebova T.A. Rodnoj jazyk studenta kak sostavnaja chast' ego kul'turnoj identichnosti (iz opyta obuchenija studentov-inostrancev v MGIMO) // Jazyk i kommunikacija v kontekste kul'tury : materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (23-24 ijunja 2009 g.). Rjazan': PRIZ-R, 2009. S. 251-257.
8. Ivanov V.V. Chet i nechet: assimetrija mozga i znakovyh sistem. M.: Sov. Radio.1978. 184 s.
9. Czjan Lan'shjen i dr. Tolkovyj slovar' sovremennogo kitajskogo jazyka. Pekin: Kom-mercheskoe izd-vo, 2012. 285 s.
10. Chzhao Chzhje. Zvukovaja interferencija v russkom jazyke pod vlijaniem jazyka-substrata v uslovijah rusko-kitajskih jazykovyh kontaktov: dis. ...kand. ped. nauk / Chzhao Chzhje. M., 2017. 191 s.

Психолого-педагогическая поддержка детей из неблагополучных семей

Наталья Юрьевна Волкова

студент группы 3-БА-ППО-17 (05) кафедры Педагогике и методики начального обучения
Технический институт (филиал) СВФУ имени М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
neverov4natasha@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Лариса Викторовна Мамедова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) СВФУ имени М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.06.2022

Принята 07.08.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/r9077-0295-1253-0

Аннотация

Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни, приводит к нарушению ценностных ориентаций, ведет к психической травматизации детей, агрессивности, дисбалансу в сфере общения, педагогической запущенности. Так как семья является главным источником становления ребенка как личности. Главной ее ролью является воспитание ребенка. Благодаря этой роли в ребенка закладываются общественные ценности, нормы проведения и общения. Но в современном обществе не все семьи положительно влияют на полноценное развитие ребенка. Именно неблагополучные семьи негативно влияют на психофизиологическое развитие ребенка. В дальнейшем, как правило, у детей из неблагополучной семьи выражены такие качества как замкнутость, эгоизм, страх, отклоняющее поведение. В данной статье рассматривается коррекционная работа с детьми из неблагополучных семей. Наш эксперимент проводился в 3 коррекционном классе МБОУ С(К) НШ-ДС № 3 г. Нерюнгри. При анализе первичной диагностики и обобщения педагогического опыта практиков образования РФ и РС (Я) нами было составлено календарно-тематическое планирование, включающее в себя такие методы и приемы как игротерапия, изотерапия, элементы сказкотерапии и словестные методы. С целью оказания комплексной помощи детям из неблагополучных семей в стенах образовательного учреждения, для формирования личностных нравственных качеств, профилактика девиантного поведения, снижения уровня тревожности. Описаны также результаты констатирующего эксперимента, подтверждающие эффективность составленных и апробированных нами занятий.

Ключевые слова

педагогическая поддержка, коррекционная работа, несовершеннолетние, уровень тревожности, неблагополучная семья, уровень тревожности.

Введение

При изучении данной темы, нами был проведен анализ психолого–педагогической литературы, мы определили различные подходы к определению понятия «неблагополучная семья». В рамках нашего

исследования под термином «неблагополучная семья» мы понимаем семью, в которой ребенок переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение, голод.

На современном этапе работу с детьми из неблагополучных семей можно встретить в трудах таких практиков как: И. И. Алиева, Е. В. Глухих, И. В. Жильцова, И. В. Кислякова, Е. И. Лазарева, Н. А. Малахаева, Т. Б. Митрохина, Ч. А. Монгуш, А. Ф. Нурмухаметова, С. А. Попова, Е. Г. Садырова, С. Е. Скрыбикина, С. А. Чобакова, И. А. Шутова, П. П. Щербаков.

М. А. Галагузова характеризует неблагополучную семью как «семью с низким социальным статусом, в которой - либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно, не справляющиеся с возложенными на нее функциями, ее адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, мало результативно» (Галагузова, 2001).

Главной функцией семьи выделяют воспитание ребенка. По мнению Т. В. Богуцкой, «именно в семейном микросоциуме начинают складываться первичная шкала нравственных оценок и суждений, привычки ребенка, создается база коренных человеческих черт» (Богуцкая, 2014).

С учетом доминирующих факторов В. М. Целуйко условно делит неблагополучные семьи на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей.

1) «первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагополучия: это так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов;

2) вторую группу представляют внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что сказывается на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей» (Целуйко, 2006).

Материалы и методы исследования

Принято понимать, что педагогическая поддержка в стенах образовательного учреждения – это в первую очередь помощь с проблемами несовершеннолетнего. По мнению О. С. Газмана, «для ребенка разрешение проблемы – это не только постепенное снятие напряжения, улучшение его состояния, но и своеобразный тренинг, проводимый не в специально искусственно созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности» (Газман, 2002).

Неблагополучная семья для ребенка - это не синоним антисоциальной или асоциальной семьи. Существует много семей, о которых на первый взгляд ничего плохого не скажешь. Но это совсем не означает, что в этой семье все благополучно, и в данной семье ребенок себя чувствует гармонично. Естественно, семьи где родители (законные представители) имеют алкогольную и наркотическую а так же нарушают закон, для ребенка данная семья будет нести опасность.

Наш эксперимент мы проводили в МБОУ С (К) НШ-ДС № 3 г. Нерюнгри Республика Саха (Якутия). В качестве испытуемых были задействованы 14 обучающихся 3 коррекционного класса ЗПР вариант 7.2, данного образовательного учреждения, возраст испытуемых составлял 9-12 лет. Так же в данном классе одна семья имеет статус семьи СОП, три семьи стоят на внутри школьном учете, по причине невыполнения родительских обязательств, одна семья состоит по причине бродяжничества несовершеннолетнего. Под опекой проживают 4 обучающихся, 2 не полные семьи, в многодетных и малообеспеченных семьях - проживают 3 ребенка. Все дети имеют статус ОВЗ, 4 ребенка - инвалида. Сроки проведения исследования: сентябрь 2021 г. – май 2022 г.

Результаты и обсуждение

Наша исследовательская работа включал в себя три этапа.

Первый констатирующий этап включал в себя – первичную диагностику испытуемых из неблагополучных семей для установления уровня тревожности:

Графическая методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана целью данной методики является исследование межличностных отношений в семье глазами ребенка, выявление отношений в семье.

Графическая методика «Кактус» М. А. Панфилова. Методика предназначена для исследования эмоционально-личностной сферы ребенка.

Тест эмоциональной сферы «Шкала явной тревожности» СМАС А. М. Прихожан. Данный тест дает возможность выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет.

В таблице 1 представлены результаты проведенных диагностических исследований.

Таблица 1. Результаты диагностических исследований

| Результаты исследования на начальном этапе исследования | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Графическая методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана | Высокий уровень детско-родительских отношений | Средний уровень детско-родительских отношений | Низкий уровень детско-родительских отношений | |
| | 22 % | 50% | 28% | |
| Графическая методика «Кактус» М. А. Панфилова | «добрый интровертированный кактус», | «добрый экстравертированный кактус» | «агрессивно одинокий кактус» | «агрессивно экстравертированный кактус», |
| | 14 % | 7% | 36% | 22% |
| Тест эмоциональной сферы «Шкала явной тревожности» СМАС А. М. Прихожан | высокий уровень тревожности» | средний уровень тревожности | низкий уровень тревожности | |
| | 36% | 43% | 21% | |

Полученные показатели в ходе диагностирования подтверждают наличие психолого-педагогической проблемы у детей из неблагополучных семей.

Таким образом, перед нами выступила задача вести работу с детьми из неблагополучных семей. Формировать у ребенка представления о самом себе для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе, умение сотрудничать со взрослыми и сверстниками. Снизить уровень тревожности.

Следовательно, нами было составлено календарно-тематическое планирование занятий для внеурочной работы с обучающимися. Календарное планирование предусматривало построение психологического воздействия на развитие способности понимать, осознавать, выражать свои чувства, эмоциональное состояние, переживания другого человека на символическом и вербальном уровне, корректировать психоэмоциональное состояние, развивать творческое воображение, фантазию использования дополнительных методов таких как, игротерапия, изотерапия, сказкотерапия и релаксационных методов таблица 2.

Таблица 2. Методики планирования

| Тема занятия | Цель и задачи занятия | Реализуемые методы и приемы |
|----------------|---|---|
| «Светлый путь» | Цель: развитие групповой сплоченности. Задачи: 1) знакомство детей с правилами поведения на занятиях; | 1. Упражнения: «Знакомство», «Воображаемая картинка», «Осенние листья». 2. Игротерапия «Качели». |

| | | |
|--------------------|--|---|
| | 2) воспитывать доброжелательное отношение к сверстникам. | 3. Изотерапия «Дерево настроения». 4. Этюд «Удивление». |
| «Колючка» | Цель: снижение вербальной агрессии. Задачи: 1) учить выражать с помощью движений различные эмоциональные состояния; 2) воспитывать чувство ответственности за другого человека, доверительное отношение друг к другу. | 1. Игротерапия «Два барана»; «Борьба со злостью»; «Доброе животное»; «Морщинки». 2. Сказкотерапия «Придумай добрый конец». 3. Упражнения: «На что похоже мое настроение». |
| «Улыбка» | Цель: настроить детей на общение друг с другом. Задачи: 1) научить детей понимать и различать свои эмоции; 2) дать каждому ребенку возможность почувствовать себя в центре внимания. | 1. Игротерапия – «Эхо», «Гнев, ссора», «Выставка», «Эмоции в моем теле». 2. Сказкотерапия – «Притча о змее». 3. Релаксация – «Место покоя». |
| «Наши имена» | Цель: настроить детей на общение друг с другом. Задачи: 1) учить вежливо обращаться друг к другу по имени; 2) употреблять различные обращения в зависимости от ситуации. | 1. Игротерапия – «Соседи», «Ласковое имя», «Произнести вслух». 2. Беседа «Как тебя называют». 3. Упражнение «Кто больше знает имен», «Мое имя». |
| «Моя семья» | Цель: формировать представления о семье. Задачи: 1) учить осознавать себя любимым семьей; 2) воспитывать желание помогать близким, радость их добрыми делами и заботливым отношением к ним. | 1. Игротерапия – «Клубочек», «Мы очень любим». 2. Беседа «Моя семья». 3. Этюд «Любящий сын», «Капризный ребенок», «Дедушка и бабушка». 4. Изотерапия «Моя семья». |
| «Любовь к миру» | Цель: обучать детей контролировать свои эмоции. Задачи: 1) обучение детей отреагированию собственного гнева приемлемыми способами; 2) формирование осознания собственных эмоций. | 1. Игротерапия – «Подари улыбку», «Маленькое привидение», «Жужа», «Пластическое изображение гнева». 2. Беседа «Агрессия-стоп» Релаксация – «Апельсин». |
| «Дорога к доброте» | Цель: обучать детей контролировать свои эмоции. Задачи: 1) обучение детей правильному поведению в конфликтной ситуации. | 1. Игротерапия – «Приветствие», «Сороконожка», «Встретимся снова». 2. Изотерапия – |

| | | |
|----------------------|---|---|
| | | «Кляксы». 3.Сказкотерапия–«Праздник дружбы». |
| «Любовь к миру» | Цель: развивать представления детей о себе. Задачи: 1) учить осознавать свои физические и эмоциональные ощущения; 2) учить позитивным способами общения со сверстниками. | 1. Игротерапия – «Закончи предложение», «Психологический портрет». 2. Упражнение «Комплимент», «Слушай себя». 3. Изотерапия «Ладошка». |
| «Хорошее настроение» | Цель: снятие у детей напряжения. Задачи: 1) снижение агрессивного поведения у детей. | 1. Игротерапия – «Поделись настроением», «Эстафета добра», «Таблица гнева». 2. Сказкотерапия – «Сценаристы», «Как слоник свой гнев потушил» 3. Изотерапия – «Лепим сказку». |
| «Какой я?» | Цель: развивать представления детей о себе. Задачи: 1) тренировка регуляции двигательной активности и поведения; 2) научить детей осознавать причины появления гнева и злости. | 1. Игротерапия – «День начинается с улыбки», «Волшебный круг», «Возьми себя в руки». 2. Беседа – «Какие мы все разные». 3. Сказкотерапия – «Могучий дуб и маленький кабанчик». |
| «О дружбе» | Цель: формировать представление о дружбе. Задачи: 1) побуждать к добрым поступкам; 2) учить видеть, понимать, оценивать чувства и поведение других. | 1. Беседа «Что такое дружба». 2. Чтение рассказа В. А. Осеевой «Три товарища». 3. Игротерапия «Скажи ласковое слово соседу», «Найди друга». 4. Упражнение «Договорись взглядом». 5. Этюд «Поссорились и помирились»; 6. Изотерапия «Мои друзья». |
| «Новый год» | Цель: продолжать развивать умение правильно выражать эмоции и чувства посредством мимики. Задачи: 1) упражнять в приемах саморасслабления; 2) создавать позитивное настроение. | 1. Игротерапия «Мы играем вместе», «Хоровод сказочных героев», «Отгадай настроение сказочных героев», «Волшебный мешок Деда Мороза». 2. Упражнение «Кто как радуется», «Разноцветные шары», «Фея сна». |
| «Дорога дружбы» | Цель: научить детей соблюдать общепринятые нормы в отношениях между людьми. | 1. Игротерапия – «Ответить – не ответить» 2. Сказкотерапия – |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| | <p>Задачи: 1) познакомить детей с проблемой понимания человека человеком.</p> | <p>«Мальчик котрый не умел играть» 3. Изотерапия – Рисование по прочитанной сказке «Мальчик котрый не умел играть».</p> |
| «Все в моих силах» | <p>Цель: корректировать нежелательные черты характера и поведение детей. Задачи: 1) научить детей адекватно реагировать на негативные события.</p> | <p>1. Игротерапия – «Паутинка», «Ласковый дождик»; 2. Сказкотерапия – «Слоненок с шариками» 3. Изотерапия – Рисование по прочитанной сказке «Слоненок с шариками».</p> |
| «Вежливость – это важно» | <p>Цель:обогащать опыт по установлению контакте. Задачи: 1) формировать потребность использовать вежливые слова в своей речи; 2) воспитывать вежливость, доброе уважительное отношение.</p> | <p>1. Упражнения «Разнообразные формы приветствия», «Что нравится в соседях», «Шалтай –Болтай» 2. Беседа «Кого мы называем вежливым» 3. Игротерапия «Не ошибись,пожалуйста».</p> |
| «Дружный мир» | <p>Цель:способствовать снятию агрессивности и ослаблению негативных эмоций. Задача: 1)развивать творческое воображение, эмпатию,выразительность движения, раскованность.</p> | <p>1. Упражнение «Мяч каждому»; 2. Игротерапия «Найди свою пару», «Два баран»; 3. Этюды «Собака принохивается», «Гневная гиена»; 4. Изотерапия «Несущетсвующее животное».</p> |
| «Я среди других» | <p>Цель:формировать адекватную самооценку, представление о себе, своих возможностях, желаниях. Задачи: 1)продолжать развивать интерес к сверстникам, чувство собственной значимости, умение видеть свои негативные и позитивные стороны; 2) способствовать повышению уверенности в себе.</p> | <p>1. Упражнение «Как ласково называют тебя дома», «Я считаю себя хорошим потому, что...» ; 2. Игротерапия «Дотронься», «Я умею», «Я – взрослый»; 3. Беседа «Как я могу стать лучше»; 4. Изотерапия «Я в будущем».</p> |
| «Жизнь без ссор» | <p>Цель: научить детей правильно вести себя в конфликтных ситуациях. Задача: 1) формировать у детей адекватные формы поведения.</p> | <p>1. Игротерапия – «Шарики настроения»; 2. Сказкотерапия – «Ссора»; 3. Упражнение «Разыгрывание ситуаций».</p> |
| «Разнообразие чувств» | <p>Цель: развитие чувства эмпатии у детей. Задача: 1) развитие положительного отношения к близким и окружающим.</p> | <p>1. Игротерапия –«Как ты сегодня себя чувствуешь?», «Глаза в глаза», «Драка»; 2. Изотерапия –</p> |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | «Рисование наоборот». |
| «Мир эмоций» | Цель: углубить представление о различных эмоциональных состояниях. Задачи: 1)учить понимать эмоции окружающих по выражению лица, жестам, движениям тела; 2) развивать представление об индивидуальных особенностях людей, о том, что каждый человек уникален; 3) желание участвовать в совместных играх. | 1. Игротерапия: «Угадай-ка», «Узнай друга по осязанию», «Близнецы», «Узнай сказку»; 2. Этюды: «Северный полюс», «Остров плакс», «Чунга –Чанга»; 3. Упражнение «Развесели грустного»; 4. Изотерапия «Нарисуй, что больше всего понравилось в путешествии». |
| «Дружные ребята» | Цель:развивать чувство принадлежности к группе, фантазию, умение действовать согласованно. Задачи: 1)учить анализировать характер других; 2)развивать навыки позитивного социального поведения. | 1. Игротерапия «Эхо»; 2. Разыгрывание ситуации «Сценка из жизни»; 3. Упражнения: «Подарить цветочек», «Мостика дружбы», «Клубочек», «Угадай эмоцию друга». |
| «Моя мама» | Цель:развивать представление о семье, о родственных отношениях в ней. Задачи: 1)воспитывать желание помогать родителям, радовать ее добрыми делами, поступками; 2)создать положительное эмоциональное настроение. | 1. Беседа «Что такое семья?»; 2. Упражнение «Кто кому кто?»; 3. Беседа о маме; 4. Этюд «Маме улыбаемся»; 5. Игротерапия «Мамины дела»; 6. Изотерапия «Подарок маме». |
| «Любовь к себе и другим» | Цель: учить детей проявлять любовь к себе. Задачи: 1) формировать у детей положительное отношение к людям; 2) сформировать способность управлять негативным эмоциональным состоянием. | 1. Игротерапия – «Волшебный мешочек», «Попроси игрушку»; 2. Изотерапия – «Добрые пожелания». |
| «Я все смогу и все сумею» | Цель: учить детей сотрудничать друг с другом. Задачи: 1)учить детей снимать напряжение и негативные эмоции; 2)сформировать способность управлять негативным эмоциональным состоянием. | 1. Игротерапия – «Герои добрые и злые», «Овладей собой»; 2. Изотерапия – «Конкурс художников» 3. Сказкотерапия – «Подари доброту». |
| «Мои эмоции и чувства» | Цель: учить детей сотрудничать друг с другом. Задачи: 1)учить детей снимать напряжение и негативные эмоции; 2) сформировать способность управлять негативным эмоциональным состоянием. | 1. Игротерапия – «Почему подрались мальчики», «Тренируем эмоции», «Добрая почта»; 2. Сказкотерапия – «Львенок в школе». |
| «Наш совместный мир» | Цель: формировать у детей навыки общения. Задачи: | 1. Игротерапия – «Вдоль по радуге», «Кто Я?», «Обзывалки», |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | 1) обучить успешному взаимодействию; 2) учить детей разрешать конфликтные ситуации. | «Стишки-мирилки», «Зоопарк»; 2. Изотерапия – «Страна клякс». 3. Сказкотерапия «Крокодильчик», «Прогулка». |
| «Изображение эмоций» | Цель:развивать умение различать печаль и радость. Задачи: 1)воспитывать сострадание, сочувствие, желание помочь, групповую сплоченность; 2)создать радостное настроение у детей. | 1. Знакомство со сказочными персонажами- с Зайцем и Лисой. 2. Игротерапия «Покажи грустное (веселое) лицо», «Изобрази животное», «Изобрази сказочного героя»; 3. Этюд «Покажи свое настроение». |
| «Скажем нет злу, а добру да» | Цель: научить детей осознавать свое поведение. Задачи: 1) продолжать учить навыкам саморегуляции; 2) формировать адекватные формы поведения. | 1. Игротерапия – «Объятия», «Это я, узнай меня», «Бумажный бум», «Волк-волчишко, пусти переночевать». 2. Изотерапия – «Рисунок ссоры» 3. Беседа – «Как поднять себе настроение», «Принцип возврата» |
| «Мы умеем договариваться» | Цель:развитие и совершенствование коммуникативных навыков. Задачи: 1) снятие психоэмоционального и мышечного напряжения; 2) снижение уровня агрессии и ее отреагирование. | 1.Игротерапия – «Волшебный мешок», «Липучка», «Паутинка», «Письмо», «Воробьиные драки»; 2. Изотерапия – «Конструктор»; 3. Сказкотерапия – «Тайна моего Я»; 4. Релаксация – «Волшебный сон». |
| «Гнев-это неправильно» | Цель: коррекция общей агрессии у детей. Задача: 1) формирование чувства доверия, сопереживания, сочувствия. | 1. Игротерапия – «Приветствие», «Скульптор»; 2. Сказкотерапия– «Эмоциональные этюды» 3. Беседа – «Мир чувств» Релаксация – «Путешествие по облакам». |
| «Лесное чувство» | Цель:формировать понятие об уникальности каждого человека, о том, что люди имеют свои характерные особенности. Задача: 1)способствовать созданию условий для мышечного расслабления; | 1. Упражнения «Как ты себя сегодня чувствуешь», «Клеевой дождик», «Солнечный зайчик»; 2. Игротерапия «Лес», «Узнай по голосу»; 3. Этюд «Один в лесу»; |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | 2) умение определять свое настроение, эмоциональное состояние других людей. | 4. Изотерапия «Сказочный лес». |
| «Наш разнообразный мир» | Цель: формировать позитивное отношение к своему «Я», к сверстникам. Задача: 1) продолжать формировать чувство принадлежности к группе; 2) развивать внимание, интерес к самому себе. | 1. Упражнения «Мое имя», «Угадай-ка»; 2. Игротерапия «Кто я?», «Угадай, кто задает движение»; 3. Беседа «Что огорчает людей». |
| «Необычное путешествие» | Цель: развивать умение правильно выражать свои эмоции посредством мимики. Задача: 1) создать позитивное настроение. | 1. Упражнения «Назови соседа ласково», «Покажи эмоции»; 2. Игротерапия «Сороконожка», «Подарок», «Паутинка»; 3. Этюд «Хмурый паук». |
| «Дорога доброты» | Цель: формирование чувства доверия у детей. Задача: 1) гармонизировать эмоциональную сферу детей. | 1. Игротерапия – «Доброе животное», «Невидимая связь»; 2. Изотерапия – «Наш совместный рисунок» 3. Релаксация – «Лодочка». |
| «Научись понимать меня» | Цель: способствовать осознанию своих чувств у детей. Задача: 1) развитие навыков эффективного общения, подведение итогов. | 1. Игротерапия – «Солнышко», «Прогулка с компасом»; 2. Сказкотерапия – «Как папу девочки обижали»; 3. Беседа – «Что во мне изменилось?». |

В качестве примера рассмотрим некоторые, используемые в нашей работе с обучающимися, методы и приемы подробнее.

1. Упражнения, на снятие эмоционального напряжения у детей, а так же снижения агрессивного поведения.

При выполнении упражнения «Поделись настроением» каждый из участников должен был рассказать о своем настроении, не используя слов, только с помощью звуков. Далее описать настроение, изображенное на картинке используя жесты. Упражнение «Таблица гнева» совместно обучающимися мы разделим плакат на 2 части, в одной части мы писали «плюсы», которые можно получить от чувства гнева, в другой «минусы». В конце данного упражнения с детьми обсудили, как можно проявлять отрицательные эмоции. Всегда ли нужно их показывать или скрывать. Совместно с детьми пришли к выводу что, нет плохих эмоций, просто нужно знать, когда и как их нужно выражать. Данные упражнения помогают справиться с эмоциональным напряжением, и снижают уровень агрессии к окружающим.

2. Упражнения, направленные на снижение вербальной агрессии.

Упражнение «Два барана» при реализации данного занятия, группа детей располагалась на ковре по кругу. Между детьми подушки. Закрыв глаза, они начинали со всей силой бить ногами по полу, а руками по подушкам с громким криком «Уходи, злость, уходи!». Упражнение продолжается 3 минуты, затем дети по завершению отдыхают минуту, широко раскинув руки и ноги. Данное упражнение помогает детям избавиться от негативных эмоций. Получают эмоциональную разрядку.

Заключение

После проведения всех занятий запланированные по плану нами был проведен констатирующий эксперимент с целью определения динамики улучшения эмоционального состояния, понижения уровня тревожности и агрессивного поведения, по аналогичным методикам, что и при первичной диагностике. Результаты исследования приведены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты исследования на начальном этапе исследования

| Результаты исследования на начальном этапе исследования | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Графическая методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана | Высокий уровень детско-родительских отношений | Средний уровень детско-родительских отношений | Низкий уровень детско-родительских отношений | |
| | 50 % | 35% | 15% | |
| Графическая методика «Кактус» М. А. Панфилова | «добрый интровертированный кактус» | «добрый экстравертированный кактус» | «агрессивно одинокий кактус» | «агрессивно экстравертированный кактус», |
| | 58 % | 35% | 7% | 0% |
| Тест эмоциональной сферы «Шкала явной тревожности» СМАС А. М. Прихожан | высокий уровень тревожности» | средний уровень тревожности | низкий уровень тревожности | |
| | 7% | 65% | 28% | |

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что составленная психолого-педагогическая программа для поддержки детей из неблагополучных семей, помогла обеспечить системный подход к созданию условий для детей из неблагополучных семей и оказание комплексной помощи детям этой категории.


Список литературы

1. Богуцкая Т.В. Основы теорий и технологий в педагогике. Барнаул: АГПА, 2014. 193 с.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание. М.: МИРОС, 2002. 294 с.
3. Галагузова М.А. Социальная педагогика. М.: Владос, 2001. 416 с.
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М.: Владос-пресс, 2006. 271 с.

Psychological and pedagogical support for children from disadvantaged families

Natalia Yu. Volkova

student of group Z-BA-PO-17 (05) of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
NEFU Technical Institute (branch) named after M.K. Ammosov
Neryungri, Russia
neverov4natasha@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000


Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

NEFU Technical Institute (branch) named after M.K. Ammosov

Neryungri, Russia

larisamamedova@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 10.06.2022

Accepted 07.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/r9077-0295-1253-o

Abstract

Family problems generate a lot of problems in the behavior of children, their development, lifestyle, leads to a violation of value orientations, leads to mental traumatization of children, aggressiveness, imbalance in communication, pedagogical neglect. Since the family is the main source of the formation of the child as a person. Her main role is the upbringing of a child. Thanks to this role, social values, norms of conduct and communication are laid down in the child. But in modern society, not all families have a positive impact on the full development of the child. It is dysfunctional families that negatively affect the psychophysiological development of a child. In the future, as a rule, children from a dysfunctional family have such qualities as isolation, selfishness, fear, deviant behavior. This article discusses correctional work with children from disadvantaged families. Our experiment was conducted in the 3rd correctional class of MBOU With (K) NSH-DS No. 3 in Neryungri. When analyzing the primary diagnosis and generalization of the pedagogical experience of educational practitioners of the Russian Federation and the RS (Ya), we compiled a calendar and thematic planning, which includes such methods and techniques as game therapy, isotherapy, elements of fairy tale therapy and verbal methods. In order to provide comprehensive assistance to children from disadvantaged families within the walls of an educational institution, for the formation of personal moral qualities, prevention of deviant behavior, reduction of anxiety. The results of the ascertaining experiment are also described, confirming the effectiveness of the lessons compiled and tested by us.

Keywords


pedagogical support, correctional work, minors, anxiety level, dysfunctional family, anxiety level.

References

1. Boguckaja T.V. Osnovy teorij i tehnologij v pedagogike. Barnaul: AGPA, 2014. 193 s.
2. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie. M.: MIROS, 2002. 294 s.
3. Galaguzova M.A. Social'naja pedagogika. M.: Vldos, 2001. 416 s.
4. Celujko V.M. Psihologija neblagopoluchnoj sem'i. M.: Vldos-press, 2006. 271 s.

Обучение иностранному языку будущих сотрудников полиции: профессионально ориентированный подход

Марина Александровна Арская

доцент кафедры иностранных и русского языков
Сибирский юридический институт МВД России
Красноярск, Россия
arma3812@yandex.ru
 0000-0002-9448-1129

Поступила в редакцию 14.07.2022

Принята 21.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/t8004-5674-7479-n

Аннотация

Сегодня российское общество стремительно меняется: оно становится более открытым и активным как в политической сфере, так и в защите прав и свобод каждого гражданина. Однако, современное российское общество, которое стремится присоединиться к сообществу стран с развитой экономикой и государственными институтами, с эффективной демократической политической системой, которая защищает права и свободы всех граждан, требует кардинальных изменений не только в политической сфере, но и в правоохранительной деятельности. Ведь именно на органы полиции возлагается задача по оказанию услуг в сфере обеспечения публичного порядка и безопасности; охраны прав и свобод гражданина, а также интересов общества и государства; противодействия преступности; оказание в пределах, определенных законом, услуг по помощи лицам, которые из личных, экономических, социальных причин или вследствие чрезвычайных ситуаций нуждаются в такой помощи. Аналогичные положения наблюдаются и в Федеральном Законе «О полиции». Интеграция нашего государства в евразийское пространство усиливает необходимость эффективного изучения иностранных языков. Стремление к мировому уровню подготовки будущих правоохранителей обуславливает потребность отвечать определенным критериям относительно свойств данного уровня. Поэтому, в первую очередь, возникает потребность в совершенном изучении и достаточном владении иностранным языком. Здесь мы считаем, что основным из направлений совершенствования системы полиции является процесс изменения приоритетов в обучении и профессиональной подготовке будущих сотрудников правоохранительных органов иностранному языку.

Ключевые слова

неязыковой вуз, английский язык, образовательные организации системы МВД России, курсант.

Введение

Результаты исследований свидетельствуют, что невозможно достичь эффективности владения иностранным языком только путем традиционной системы обучения. Однако, на наш взгляд, вопросу внедрения инновационно-технологических систем в учебный процесс для улучшения коммуникативных навыков и умений владения иностранным языком будущих полицейских достаточного внимания со стороны ученых не уделялось.

В соответствии с нестабильной экономической ситуацией и реформированием системы МВД Российской Федерации, повышаются и соответствующие требования к квалифицированности сотрудников полиции. Внедряются новые формы и методы применительно к профессиональной подготовке будущих полицейских с непосредственным привлечением информационных технологий, и новые методы повышения коммуникативного в сфере ведения диалогов между сотрудниками

правоохранительных органов и населением. Поэтому система подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов должна подойти к данному вопросу более глубоко и направить желание будущих полицейских на добросовестное изучение не только русского, но и иностранного языка. Иностраный язык представляет собой значительную часть вербального метода ведения переговоров с населением, что необходимо мотивированно развивать среди сотрудников полиции.

Цель статьи заключается в выделении основных теоретических подходов относительно методики совершенствования коммуникативных навыков в процессе изучения иностранного языка будущими сотрудниками полиции.

Для сотрудника полиции, работа которого направлена на достижение двух главных задач: служить людям и защищать их, – знание иностранного языка является неотъемлемым условием профессионального выполнения задач. Нередко встречаются случаи, когда сотрудники полиции, при выполнении своих профессиональных задач и обязанностей, должны коммуницировать с носителями иностранного языка. Одни могут совершать правонарушения или преступления, а другие могут быть жертвами соответствующих противоправных деяний. Однако, в обоих случаях есть необходимость в умении качественно и четко предоставить ответ и задать вопросы на иностранном языке. Ведь время может выступать ключевым фактором в раскрытии уголовного преступления или непосредственного спасения жизни человека. Не всегда есть возможность ждать переводчика. В то же время, человек, его жизнь и здоровье, честь и достоинство, неприкосновенность и безопасность определяются в России наивысшей социальной ценностью (ст. 2 Конституции РФ). Поэтому, мы считаем, что в системе подготовки сотрудников правоохранительных органов необходимо подойти к данному вопросу более глубоко и направить желание будущих полицейских на добросовестное изучение не только русского, но и иностранного языка (Гончарова, 2017).

Материалы и методы исследования

По нашему мнению, для эффективного обучения будущих правоохранителей необходимо привлекать инновационные технологии в учебный процесс. Такие методики широко используются в различных университетах мира, и считаются одними из самых эффективных. В частности, следует более широко использовать методику профессионально направленного обучения.

Технология смешанного обучения придает гибкости учебному процессу, учитывает потребности курсантов вузов МВД России, темп обучения, способствует увеличению мотивации, самостоятельности и рефлексии курсантов вузов МВД России, что является предпосылкой для успешного образовательного процесса в целом. Смешанное обучение способствует достижению большего результата с меньшими затратами и относится к любому сочетанию традиционного и дистанционного обучения, где студент лучше контролируется и реализует индивидуальный стиль обучения.

Технология смешанного обучения позволяет эффективно сочетать преимущества традиционного обучения с преимуществами дистанционных технологий, когда большая часть материала усваивается студентами самостоятельно в дистанционном компоненте программы или курса, а очные занятия становятся более насыщенными и эффективно организованными. Смешанное обучение является системой обучения (преподавания), которая сочетает наиболее эффективные аспекты и преимущества преподавания в аудитории и интерактивного или дистанционного обучения и является системой, состоящей из равных частей, которые функционируют в постоянной взаимосвязи, образуя определенное целое (Евдокимова, 2020).

Смешанное обучение – это целенаправленный процесс получения знаний, умений и навыков в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности субъектов образовательного процесса на основе взаимного дополнения технологий традиционного, электронного, дистанционного и мобильного обучения. В этом определении подчеркнута промежуточная роль смешанного обучения между традиционным (преимущественно аудиторным) и дистанционным (преимущественно внеаудиторным). Здесь уместным является наблюдение о том, что смешанное обучение наследует преимущества дистанционного и исключает его недостатки. Суть образовательной концепции смешанного обучения заключается в сочетании самостоятельного (онлайн) и очного (с преподавателем)

обучения, что дает возможность контролировать субъектам учебы время, место, темп и стратегию изучения материала (Баева, 2021).

Иностранные специалисты также посвящали свои научные исследования вопросам улучшения образования благодаря применению инновационных технологий, в частности технологии смешанного обучения. Исследователи обращают внимание на личностно ориентированную направленность технологии смешанного обучения, поскольку она обеспечивает активное взаимодействие студентов и преподавателей во время очного обучения и использования технических возможностей сети, что способствует приобщению студента к учебному процессу, который, в свою очередь, приобретает черты интерактивности.

Если обратиться к зарубежной научной литературе, где распространена практика применения технологии смешанного обучения в образовании, то стоит отметить, что обычно иностранные ученые рассматривают технологию смешанного обучения как сочетание традиционного обучения (лекции, семинары, уроки) с электронным обучением, самообучением с уменьшением времени на аудиторную работу и без отрыва от производства.

В свою очередь, иностранные военные специалисты, специалисты сектора безопасности и обороны стран-членов ЕАЭС, поддерживают и принимают активное участие в тех учебных программах, которые предоставляют возможность определять свой собственный темп обучения и возможность вернуться к учебному материалу в любой момент во время прохождения курса. Поэтому ведущие страны мира начали обращаться к электронному, дистанционному и смешанным формам обучения, чтобы удовлетворить потребности современного общества (Ермякина, 2018).

Считаем целесообразным отметить, что во время изучения научно-педагогической литературы, посвященной теории и методике применения технологии смешанного обучения, мы заметили, что российские исследователи переводят иностранный термин «blended learning» как «смешанное обучение», «комбинированное обучение», «гибридное обучение», «гибкое обучение». В научных трудах российских авторов вышеупомянутые термины употребляются как синонимы. Мы же разграничиваем эти понятия и употребляем термин «профессионально направленное обучение», определяя его как инновационную технологию, которая сочетает элементы очного, электронного и веб-обучения, технологии подачи и поддержки обучения и реализуется через детально спланированную и теоретически обоснованную учебную деятельность, не нарушая существующего режима обучения в высшем учебном заведении, дает возможность интегрировать современные инновационные технологии и средства обучения в традиционный учебный процесс и с их помощью превратить аудиторную, самостоятельную и индивидуальную работу студента в единый цикл взаимосвязанных этапов, которые формируют его как будущего специалиста». Мы отождествляем смешанное обучение с профессионально ориентированным, которое сочетает очную и дистанционную составляющие.

Термин «blended learning» выступает в исследованиях в основном как общий и не рассматривается как единый общепринятый подход в системах высшего образования. Технология профессионально направленного обучения воспринимается больше как обобщающая для различных инновационных подходов к обучению, которые сочетают традиционные занятия с технологиями дистанционного обучения. Такая неопределенность привела к тому, что в отечественной педагогической литературе нельзя найти ответы на вопросы, какие именно составляющие объединяет эта технология. Таким образом, несмотря на свою популярность среди российских и зарубежных ученых, технология профессионально направленного обучения в педагогике России является относительно новой и развивающейся (Килина, 2018).

Результаты и обсуждение

Сегодня среди ученых проходит дискуссия относительно основных составляющих технологии профессионально направленного обучения, однако наша позиция по этому вопросу заключается в том, что в смешанных средах обучения в образовательном процессе вуза в системе МВД России должно сочетаться традиционное очное обучение и обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий, которые являются посредниками в ходе обучения и взаимодействия, не требуя присутствия

студентов и преподавателей в одном месте. Анализ научной литературы показал, что основное различие во взглядах ученых состоит в разном понимании определения заочного компонента профессионально направленного обучения, который может рассматриваться как дистанционное обучение, как электронное обучение, как применение компьютерных технологий с возможностью выхода в сеть Интернет для общения он-лайн или же как использование компьютера и электронных баз во время самостоятельной подготовки к занятиям. Понятно, что, рассматривая каждый подход, необходимо учитывать, с какой целью ученый определяет компоненты технологии, в какой сфере деятельности он задействован, и какие проблемы исследователь пытался решить при помощи сочетания выбранных компонентов технологии профессионально направленного обучения.

Отсюда следует, что подходы к пониманию сущности технологии профессионально направленного обучения сосредотачиваются в диапазоне от традиционного обучения, что требует личного присутствия студента, до дистанционного, то есть без прямого межличностного контакта с преподавателем, а профессионально направленного обучения условно находится между этими двумя противоположными формами обучения, поскольку оно объединяет элементы каждого из них.

В нашем случае технология профессионально направленного обучения является формальной программой образования, в которой будущий полицейский обучается с помощью дистанционного контента (то есть через преподавание, которое предоставляет будущему полицейскому определенные элементы контроля по выбору времени, места, способов, темпа обучения) и под руководством преподавателя в вузах МВД России. Первый компонент технологии профессионально направленного обучения – дистанционный контент – охватывает суть и характеристики, которые касаются технологии дистанционного обучения, где содержание образования и преподавания дисциплин обеспечиваются преимущественно через Интернет или внутреннюю сеть. Второй компонент определения обращает внимание на то, что обучение должно быть контролируемым, чтобы отличить профессионально направленного обучения от дистанционного (Лыскова, 2020).

Анализ научных работ позволил нам выделить следующие преимущества профессионально направленного подхода к обучению в вузах системы МВД России (Малюгина, 2019):

- увеличение мотивации будущих полицейских;
- повышение эффективности обучения через расширенный доступ будущих полицейских к учебной информации;
- высокая гибкость в управлении имеющимися ресурсами: временем, местом, темпом проработка учебного материала и др;
- овладение практическими навыками самостоятельной работы, что в свою очередь, способствует развитию критического мышления будущих полицейских;
- повышение интерактивности и углубление социального взаимодействия;
- возможность неоднократного обращения к учебному материалу, который расположен в сети Интернет или в локальной сети;
- возможность постоянного и своевременного контроля достижений будущих полицейских.

Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что технология профессионально направленного обучения в вузе МВД России предоставляет возможность совместить преимущества интерактивного обучения на основе дистанционных технологий и преимущества традиционного обучения (Martynova, 2019). Благодаря этой технологии будущие полицейские имеют возможность воспользоваться частично индивидуальной программой, которая удовлетворяет их личные потребности к обучению, получению образования и последующему профессиональному и личностному развитию. Будущие полицейские могут общаться с преподавателями лично или в системе дистанционного обучения, что дает возможность преподавателям и будущим полицейским отслеживать прогресс по формированию профессиональных компетенций и анализировать достижения в учебе.

Учитывая рекомендации специалистов в области образования, занимающихся изучением вопросы внедрения технологий дистанционного и профессионально направленного обучения, мы делаем вывод, что эффективность внедрения профессионально ориентированной модели обучения с

использованием технологии профессионально направленного обучения в вузе МВД России зависит от определенных психолого-педагогических и организационных условий, а именно:

- институциональных – готовность и способность вуза МВД России к применению технологии профессионально направленного обучения и наличие необходимых средств для надлежащего выполнения этой задачи;
- психолого-педагогических – сочетание содержания, потребностей будущих полицейских и цели обучения;
- разработка методов, моделей и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в дистанционной среде обучения;
- разработка контента учебного курса средствами информационных технологий с учетом индивидуальных особенностей участников учебного процесса;
- технических – работа сервера на высоком уровне; возможность постоянного доступа к учебным материалам; применение современных мультимедийных средств, технологий коммуникации и поддержки обучения;
- мониторинга – способность программы оценивать выполнение задач будущими полицейскими и измерять результаты дистанционного обучения;
- предоставление информации о прогрессе обучения будущих полицейских;
- управление – организация обучения через комплексную систему управления учебной деятельностью в синхронном и асинхронном режимах;
- личностных качеств участников обучения – присутствие мотивации и устойчивого интереса будущих полицейских, способность эффективно управлять временем;
- наличие самодисциплины; готовность преподавателя и будущего полицейского к использованию компьютерных технологий в учебном процессе.

На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной научной литературы по затронутому вопросу, законодательной базы России мы определили профессионально ориентированное обучение в вузе системы МВД России как сочетание эффективных элементов и преимуществ очного (в аудитории под руководством преподавателя) и дистанционного обучения (электронное самообучение), которые функционируют постоянно и согласованно и образуют одно целое при условии учета психолого-педагогических и организационных условий ее формирования (Хайрутдинова, 2017).

Внедрение технологии профессионально направленного обучения в образовательный процесс вуза МВД России дает возможность при минимальных затратах времени и средств на оборудование и повысить качество иноязычной подготовки будущих полицейских, способствует развитию самостоятельной творческой деятельности будущих полицейских, стимулирует получение дополнительных знаний по иностранному языку и их закрепление. Применение технологии профессионально направленного обучения позволяет готовить в системе высшего образования конкурентоспособных специалистов МВД России, способных использовать иностранный язык во время своей профессиональной деятельности (О формировании, 2016).

Анализ овладения основами информационных технологий в процессе изучения иностранных языков в высших учебных заведениях показывает, что уровень знаний и практических навыков соискателей высшего образования, их самостоятельная готовности к дальнейшему самообразованию в значительной мере не отвечает требованиям сегодняшнего дня. Поэтому основной проблемой является поиск и разработка системы организации учебного процесса, основанной на индивидуализации механизмов развития личности. По нашему мнению, использование на практике инновационных информационных технологий (мультимедийный формат, гипертекст, гипермедиа, виртуальная реальность, Интернет-технологии) позволит реализовать индивидуально-ориентированный подход к обучению иностранному языку в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения. Данный подход позволит будущим сотрудникам полиции лучше погрузиться в обстоятельства ситуативной задачи, связанной с потребностью понимания и владения коммуникативными навыками

иностранного языка, что в свою очередь приблизит учебный процесс к реальным условиям, с которыми полицейский мог бы встретиться в будущем.

Таким образом, одним из самых эффективных направлений в сфере обучения иностранным языкам является развитие образовательной системы на основе информационных технологий. С помощью сочетания звуковых, графических, анимационных и текстовых эффектов можно успешно моделировать эффект погружения будущих правоохранителей в активную языковую среду и внедрять современные лингвистические, технологические, методические и педагогические технологии. Кроме того, при изучении иностранного языка такие программы прорабатывают все аспекты речи: фонетическую, грамматическую, лексическую и коммуникативную, что позволит лучше и быстрее усваивать речевой материал, а также приобретать речевых привычек и навыков. Важную роль в этом играют мультимедийные средства, которые предоставляют возможность постоянно обновлять учебные материалы по профессиональной подготовке полицейских. Мультимедийные интенсивные программы для изучения иностранного языка должны быть разработаны по новейшим звуковым, текстовым и графическим технологиям.

Мы считаем, что глубоко продуманные методики, специально разработанные для компьютерного изучения иностранного языка, большое количество удачно подобранного учебного материала, высокое качество звучания лингвистического материала, озвученный дикторами-носителями языка или отобранного из оригинальных источников, создадут идеальное, современное пособие для досконального изучения иностранного языка. Примером может служить коммуникативное обучение в вузах системы МВД России.

Принцип коммуникативности является ведущим методическим приемом, который способствует успешному достижению цели – научить будущих сотрудников полиции осуществлять иноязычное речевое общение в рамках усвоенного учебного материала. Вместе с этим обучение иностранному языку будущих специалистов должно рассматриваться сквозь призму их дальнейшей профессиональной деятельности. Целью обучения иностранному языку по профессиональному направлению является формирование специализированной компетенции в сферах профессионального и ситуативного общения, овладение новейшей профессиональной информацией через иностранные источники. Широкие перспективы научной и деловой активности требуют от студентов не только навыков владения устной иноязычной речью, но в равной мере и компетентных навыков владения компьютерами. Работа над лексикой в современных условиях рассматривается в свете задач развития речевых умений, и вопросам обучения лексике уделяется большое внимание. При этом следует иметь в виду, что владение любым языком осуществляется на двух основных уровнях: на уровне производства и на уровне понимания. В процессе овладения иностранным языком разница между умением в области понимания и в области речи постепенно возрастает, взаимоотношения между активным и пассивным словарем приобретают совершенно иной характер. Связь между активной и пассивной частью словаря заключается в том, что активный словарь представляет собой ядро лексического запаса студентов. Эту связь следует понимать так, что весь словарь следует усвоить рецептивно, а его ядро, активную лексику, также продуктивно. Такой дифференцированный подход к отбору лексики, что вытекает из наличия и особенностей активного и пассивного словаря, соответствует реальным условиям обучения иностранному языку. Для того, чтобы достаточно свободно оперировать нормативно-правовой базой и читать юридически направленную литературу, а также уметь объясниться со специалистами, в первую очередь нужна количественная и качественная конкретизация желаемых результатов обучения, то есть установление конкретных критериев владения языком на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях. С этой целью в свою очередь необходимо отобрать:

- фонетический,
- лексический общенаучный, общенаучный и терминологический,
- морфолого-синтаксический минимум в соответствии с рецептивной и продуктивной сторонами поставленной цели обучения.

Подобное возможно только при активном участии преподавателя. Главной задачей преподавателя является непосредственное осуществление общего контроля за работой будущих

стражей порядка, а также понимание того, что курсант является активным фактором учебного процесса. Развитие творческих способностей курсантов способствует успешному усвоению ими новых знаний.

Современные педагогические издания отмечают, что традиционная (некомпьютеризированная) образовательная система не создает условий для эффективного развития умственных способностей соискателей высшего образования и нивелирует их творческий потенциал. Как правило, большинство преподавателей стараются дать будущим правохранителям как можно больше информации по своей учебной дисциплине. При этом репродуктивные методы ее передачи требуют минимума познавательной и творческой активности. В результате общество получает некавалифицированного сотрудника правоохранительных органов. Традиционный процесс подготовки сотрудников полиции имеет ряд классических противоречий, которые можно сформулировать так:

- активность преподавателя и пассивность курсанта;
- недостаточность индивидуального подхода;
- изложение информации в абстрактно-логической форме;
- ограниченность во времени и тому подобное.

Эти противоречия являются серьезной проблемой для всего учебного процесса. По нашему мнению, использование информационных технологий в учебном процессе потянуло бы за собой деформацию традиционной формы взаимодействия «преподаватель-курсант», поскольку, во-первых, внедряются новейшие методы обучения, которые становятся частью учебного процесса «ученик-компьютер-преподаватель», во-вторых, курсант превращается из объекта обучения в субъект. Это возможно благодаря активной позиции будущего правохранителя; переходу познавательного процесса из категории «учить» в категорию «изучать» иностранный язык сознательно и самостоятельно; интерактивном общении с различными образовательными ресурсами (библиотеками, словарями, энциклопедиями) и окружающими (коллегами, преподавателями.); информационной насыщенности и гибкости методов обучения за счет использования информационных технологий; «погружении» в особую информационную среду, которая как нельзя лучше мотивирует и стимулирует процесс обучения.

Заключение

Из вышеизложенного следует, что современная система образования уделяет слишком мало внимания сочетанию традиционных и информационных форм обучения. Поэтому мы считаем, что для повышения качества обучения иностранному языку будущих правоохранителей путем использования информационных технологий необходимо учитывать психолого-педагогические и методические особенности.

Как итог можем выделить то, что целесообразным по формированию в сознании будущего сотрудника полиции стремление к изучению иностранного языка и последующего внедрения ее в своей профессиональной деятельности для решения практических вопросов путем взаимопонимания с членами всех сообществ мира – выступает непосредственное внедрение новых методов с использованием инновационно-технологических систем. На сегодняшний день традиционный процесс обучения иностранному языку происходит в рамках общепринятой социокультурной модели обучения, которая рассматривается как основа осуществления профессиональной межкультурной коммуникации. С учетом вышеизложенного, можем отметить, что сотруднику полиции необходимо не только правильно формулировать мысли, но и придерживаться культурной нормы, принятой в языковых носителях. Новейший метод подготовки будущих сотрудников полиции с использованием инновационно-технологических систем способствовал бы лучшему закреплению лексического материала курсантами, например, с описания внешности определенного лица, формировать навыки взаимодействия с программными обеспечениями с иноязычным интерфейсом, совершенствовать умения составления фотоработу за словесным портретом и корректировкой изменений в соответствии с указаниями пострадавшего лица. Мы уверены, что подходящие ситуативные подходы с использованием инновационно-технологических систем предоставляют возможность будущим полицейским смоделировать и качественно проработать целостный контекст реального общения с пострадавшей

лицом, а также способствовать решению типовых ситуаций, которые возникают во время деятельности сотрудников полиции с иностранными гражданами.

Список литературы


1. Баева Е.В. Структурно-функциональная модель развития иноязычной коммуникативной компетентности сотрудников ОВД в системе дополнительного профессионального образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26. № 3(86). С. 307-314.
2. Гончарова Д.А. Особенности обучения английскому языку курсантов образовательных организаций системы МВД (на примере ВА МВД России) // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № Т19. С. 17–19.
3. Евдокимова М.Г. Проектная методика обучения иностранному языку как способ формирования профессиональной компетенции // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 85-87.
4. Ермякина Н.А. К вопросу об организации самостоятельной работы обучающихся в условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузах МВД России // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2018. № 3(32). С. 70-75.
5. Килина О.А., Арский А.А., Рогозин А.Ю. Система дистанционных образовательных технологий в аспекте обучения иностранному языку в образовательных организациях МВД России // Отчет НИР. Министерство внутренних дел РФ, 2018. 36с. Номер государственной регистрации: 07194502.
6. Лыскова М.И. Организационно-методические основы обучения иностранному языку адъюнктов Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. 2020. № 1(14). С. 123-128.
7. Малюгина А.В. От теории к практике: о повышении практической направленности обучения иностранному языку курсантов вузов МВД // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 201-210.
8. О формировании лингвопрофессиональных умений специалиста при подготовке научно-педагогических кадров для органов внутренних дел / Л.С. Кравчук, В.Д. Земляков, Т.А. Землякова // 2016. № 1. С. 209-214.
9. Хайрутдинова И.В. Специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции руководителей органов внутренних дел // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 5. С. 86-90. – EDN OTRXDZ.
10. Martynova N.A. Specificities of teaching English in non-specialized educational organizations: analysis of students' opinions / N. A. Martynova, V. N. Shashkova, K. A. Wlassow // Perspectives of Science and Education. 2019. No 6(42). P. 142-157.

Teaching a foreign language to future police officers: a professionally oriented approach

Marina A. Arskaya

Associate Professor of Department of Foreign and Russian Languages
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Krasnoyarsk, Russia

arma3812@yandex.ru

 0000-0002-9448-1129

Received 14.07.2022

Accepted 21.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/t8004-5674-7479-n

Abstract

Today, the Russian society is changing rapidly: it is becoming more open and active both in the political sphere and in protecting the rights and freedoms of every citizen. However, the modern Russian society, which seeks to join the community of countries with developed economies and state institutions, with an effective democratic political system that protects the rights and freedoms of all citizens, requires fundamental changes not only in the political sphere, but also in law enforcement. After all, it is the police bodies that are entrusted with the task of providing services in the field of public order and security; protecting the rights and freedoms of citizens, as well as the interests of society and the state; countering crime; providing, within the limits defined by law, assistance services to persons who, for personal, economic, social reasons or as a result of emergency situations, need such help. Similar provisions are observed in the Federal Law "On Police". The integration of our state into the Eurasian space reinforces the need for effective learning of foreign languages. Striving for the world level of training of future law enforcement officers causes the need to meet certain criteria regarding the properties of this level. Therefore, first of all, there is a need for perfect study and sufficient command of a foreign language. Here we believe that the main direction of improving the police system is the process of changing priorities in the training and professional training of future law enforcement officers in a foreign language.

Keywords


non-linguistic higher educational institution, English, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, cadets.

References


1. Baeva E.V. Strukturno-funkcional'naja model' razvitija inojazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti sotrudnikov OVD v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2021. T. 26. № 3(86). S. 307-314.
2. Goncharova D.A. Osobennosti obuchenija anglijskomu jazyku kursantov obrazovatel'nyh organizacij sistemy MVD (na primere VA MVD Rossii) // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal Koncept. 2017. № T19. S. 17–19.
3. Evdokimova M.G. Proektnaja metodika obuchenija inostrannomu jazyku kak sposob formirovanija professional'noj kompetencii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 67-1. S. 85-87.
4. Ermjakina N.A. K voprosu ob organizacii samostojatel'noj raboty obuchajushhihsja v uslovijah professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannomu jazyku v vuzah MVD Rossii // Vestnik Sibirskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii. 2018. № 3(32). S. 70-75.
5. Kilina O.A., Arskij A.A., Rogozin A.Ju. Sistema distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v aspekte obuchenija inostrannomu jazyku v obrazovatel'nyh organizacijah MVD Rossii // Otchet NIR. Ministerstvo vnutrennih del RF, 2018. 36s. Nomer gosudarstvennoj registracii: 07194502.
6. Lyskova M.I. Organizacionno-metodicheskie osnovy obuchenija inostrannomu jazyku ad#junktov Tjumenskogo instituta povyshenija kvalifikacii sotrudnikov MVD Rossii // Vestnik Tjumenskogo instituta povyshenija kvalifikacii sotrudnikov MVD Rossii. 2020. № 1(14). S. 123-128.
7. Maljugina A.V. Ot teorii k praktike: o povyshenii prakticheskoj napravlenosti obuchenija inostrannomu jazyku kursantov vuzov MVD // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2019. № 6. S. 201-210.
8. O formirovanii lingvoprofessional'nyh umenij specialista pri podgotovke nauchno-pedagogicheskikh kadrov dlja organov vnutrennih del / L.S. Kravchuk, V.D. Zemljakov, T.A. Zemljakova] // 2016. № 1. S. 209-214.
9. Hajrutdinova I.V. Specifika formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii rukovoditelej organov vnutrennih del // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2017. № 5. S. 86-90. – EDN OTPXDZ.
10. Martynova N.A. Specificities of teaching English in non-specialized educational organizations: analysis of students' opinions / N. A. Martynova, V. N. Shashkova, K. A. Wlassow // Perspectives of Science and Education. 2019. No 6(42). P. 142-157.

Создание мобильных электронных образовательных ресурсов в обучении студентов на базе инструментальных комплексов в минерально-сырьевом комплексе

Гасан Азадович Мамед-заде

проректор доктор экономических наук, доцент
Российский государственный социальный университет
Москва, Россия
mamedzade@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Юрий Васильевич Забайкин

доцент кафедры производственного и финансового менеджмента кандидат экономических наук, доцент
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе
Москва, Россия
zabaikin@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.07.2022

Принята 20.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/q7008-6123-7783-w

Аннотация

Применение в образовательной сфере инструментальных комплексов в настоящее время определяет только возможность дополнительной передачи знаний или повышения уровня усвоения знаний. Это определяется прежде всего тем, что инструментальные методы используются нерегулярно и не всегда могут быть использованы в повседневном обучении. Также использование инструментальных методов может быть реализовано только при условии, что их применению посвящается только одно занятие или применение не является регулярным вследствие неспособности применения преподавателем. Новизна исследования определяется тем, что применение инструментальных комплексов позволяет создать мобильные обучающие комплексы, которые могут быть использованы при формировании удаленной или распределенной образовательной среды. В этой связи авторы показывают, что основным источником разработки мобильных электронных ресурсов для обучения может быть методист или преподаватель при условии формирования соответствующей компетенции. В статье отмечается, что компетенция является основой для построения любого мобильного комплекса. Практическая значимость исследования определяется как среда для получения качественного наполнения мобильной образовательной среды для целей непрерывности процесса обучения в условиях как пандемии, так и иных негативных социальных и экономических явлений.

Ключевые слова

комплекс, образование, мобильность, преподаватель, компетенция.

Введение

Исследование теоретико-методологических основ компетентного подхода, поиск новых технологий (форм) и методов (механизмов) его внедрения в образование (образовательную деятельность) на основе сквозного применения ИКТ невозможно без определения категориального аппарата: понятий «компетентность» и «компетенция», «профессиональная подготовка», «ИКТ-компетентность», «формирование ИКТ-компетентности преподавателя», «смешанное обучение».

Анализ научной литературы определил существование различных подходов к пониманию содержания понятий «компетенция», «компетентность», «компетентный».

Компетенция – хорошая осведомленность о чем-либо; круг полномочий какой-либо организации, учреждения или лица, хорошая осведомленность о чем-либо; круг вопросов, в которых данное лицо имеет определенные полномочия, знания, опыт.

Компетентный – который имеет достаточные знания в какой-либо отрасли; который с чем-нибудь хорошо осведомлен; толковый; который основывается на знании; квалифицированный; который имеет определенные полномочия, полноправный, полновластный; опытный в определенной области, каком-то вопросе; полномочный, полноправный в решении какого-либо дела.

Компетентность – свойство по значению «компетентный»; осведомленность, осведомленность, авторитетность.

За основу определения компетентности в большинстве исследований выбран подход, в рамках которого компетентность рассматривается как владение личностью соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция определяется, как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Сходство в трактовке понятий находим в исследовании, которое определяет компетенцию как общую готовность личности установить связь между знанием и ситуацией, иными словами, набором знаний, умений и навыков, необходимых для решения поставленной проблемы, а компетентность – как способность действовать на основе сформированных компетенций, личностных характеристик и ценностных установок (Sergis, 2014).

Понятие «компетенция» связано со сферой деятельности, а «компетентность» относится к личности и отражает ее способность качественно выполнять работу (Насс, 2015). Причем нельзя толковать компетентность как совокупность компетенций, поскольку эти понятия находятся в разных плоскостях (Kim, 2018). То есть, компетентность – это способность лица решать производственные задачи конкретной организации, а компетенция – стандарты поведения, которые обеспечивают эту способность (Butter, 2014).

Понимают компетенцию как заранее заданную норму к подготовке человека, которая позволит ему получить продуктивный результат деятельности в определенной сфере; компетентность как интегративную характеристику личности по готовности и способности выполнять задачи в ходе выполнения этой деятельности (Pečiuliauskienė, 2007). Компетентность – это устойчивая готовность и способность человека к деятельности со знанием дела, которая состоит из пяти главных компонентов: глубокое понимание содержания выполняемых задач и проблем, которые решаются; хорошие знания и опыт, имеющиеся в данной области, активное овладение его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты; способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения цели (Dagiene, 2008).

Под компетенцией понимают определенную сферу, круг деятельности, заранее определенную систему вопросов по которым личность должна быть хорошо осведомлена, то есть обладать определенным набором знаний, умений, навыков и собственного к ним отношения (Suárez-Rodríguez, 2012). Компетентность определяется как качество личности, ее определенное достояние, основанное на знаниях, опыте, нравственных началах и проявляющееся в критический момент за счет умения находить связь между ситуацией и знаниями, в принятии адекватных решений насущной проблемы (Zervas, 2014).

Компетенция – это определенная норма в отношении непрерывного образования, которая задается образовательными стандартами и используется для формирования требований к результатам обучения (Isyanov, 2020). Компетентность – это интегрированная личностная качество человека (ее капитал), который формируется на этапе обучения, окончательно оформляется и развивается в процессе практической деятельности и обеспечивает компетентный подход к решению

профессиональных задач (Chen, 2017). Компетентность является оценочной характеристикой лица (Lipatnikova, 2015).

В частности, под компетентностью понимают состояние адекватного выполнения задачи (Насс, 2016). Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к уровню выполнения деятельности, а не по отношению к достижениям других (Robert, 2010). Компетентность профессионала включает такие составляющие (качества), как: мобильность знаний – способность к постоянному обновлению знаний, приобретение новых умений решать актуальные профессиональные задачи в соответствии с заданными условиями; критическое мышление – способность к актуальному выполнению заданий, среди множества решений выбирать наиболее адекватные и эффективные; гибкость метода (умения) – способность решать профессиональные задачи методами, которые больше всего подходят к их решению в каждой конкретной ситуации с учетом соответствующих условий (Galustyan, 2019). То есть, формула определения сущности компетентности, которую берут за основу и используют в своих исследованиях ряд исследователей, имеет вид: Компетентность=Мобильность знание + гибкость метода + критичность мышления (Kabanova, 2017).

Способность человека, необходимая для решения рабочих задач и для получения необходимых результатов работы, определяется как компетентность, тогда как способность, отражающая необходимые стандарты поведения, – компетенция (Тарума, 2019).

Материалы и методы исследования

Определяют компетентность через составляющие в трехмерном пространстве, где каждая ось определена такими категориями, как «знание» (Knowledge: Data → Information → Knowledge), «умение» (Know-how: Skills → Capabilities → Know how), «отношение» (Attitudes: Behavior → Identity → Will) (Goktas, 2009). Обогащение или увеличение указанных категорий осуществляется после поиска ответов на соответствующие вопросы: знать что, знать почему, знать зачем; какие использовать технологии, методы, способы, умения; как относиться, как вести себя, как идентифицировать, есть ли желание, потребность и сила воли понимать, например, проблему и решать ее (Насс, 2019).

По проекту Европейской Комиссии: компетентность / компетентности (competence, competency / competences, competencies) – динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность человека успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования; «компетенция / компетенции (competence, competency / competences, competencies) – предоставленные (например, нормативно-правовым актом) лицу (другому субъекту деятельности) полномочия, круг ее (его) должностных и иных прав и обязанностей (Sergis, 2014). Ключевыми понятиями новой методологии и новой парадигмы обучения в целом являются компетентности и результаты обучения (Suárez-Rodríguez, 2018).

Компетентность трактуется как динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность человека успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования; способность лица к выполнению определенного вида деятельности, что отражается через знание, понимание, умение, ценности, иные личные качества (Montoya Grisales, 2018).

Результаты обучения трактуются, как: формулировка того, что, как ожидается, должен знать, понимать, быть способным продемонстрировать студент после завершения обучения (Wang, 2018). Могут касаться отдельного модуля курса или периода обучения (программы первого, второго, третьего циклов); знания, умения, навыки, способы мышления, взгляды, ценности, иные личные качества, которые можно идентифицировать, спланировать, оценить и измерить и какие человек способен продемонстрировать после завершения образовательной программы или отдельных образовательных компонентов; совокупность знаний, умений, навыков, других компетентностей, приобретенных лицом в

процессе обучения по определенной образовательно-профессиональной, образовательной программе, которые можно идентифицировать, количественно оценить и измерить; ожидаемые результаты того, что ученик/студент будет знать, понимать и/или способен продемонстрировать после завершения процесса обучения; компетентности (знание, понимание, умение, ценности, иные личные качества), которые приобретает и/или способен продемонстрировать после завершения обучения.

Предварительно проведенный анализ работ ряда авторов показал, что хотя определение понятий «компетентности» и «результаты обучения» несколько разнятся между собой, однако по содержанию они тождественны (Petelin, 2019). Ведь, в большинстве исследований компетентности, как и результаты обучения, определяют ожидаемые результаты того, что должен знать, уметь, понимать, способна продемонстрировать человек, чтобы приобрести определенную компетентность (Sergis, 2014).

Методология проекта Тюнинга заключается в том, что результаты обучения формулируются в терминах компетентностей. Развитие компетентностей является целью образовательных программ.

Результаты и обсуждение

Соотношение между результатами обучения и компетентностями отражено в табл. 1., где PH1, PH2, ..., PHn – результаты обучения по отдельным учебным дисциплинам образовательной программы, K1, K2, ...K_m – компетентности, которые формируются в разных единицах курса и оцениваются на разных стадиях.

Таблица 1. Матрица соотношения результатов обучения и компетентностей

| | K1 | K2 | ... | ... | ... | K _m |
|-----|----|----|-----|-----|-----|----------------|
| PH1 | + | - | - | + | - | - |
| PH2 | - | + | - | + | + | + |
| ... | + | - | + | - | - | - |
| ... | - | + | + | + | + | - |
| ... | - | + | - | + | + | + |
| PHn | + | - | - | - | + | + |

В основе проекта используют терминологию; определенную рамкой квалификаций для европейского пространства высшего образования (the Framework of Qualifications for European Higher Education Area). В этой рамке для формулирования компетентностей и результатов обучения на всех уровнях образования использованы Дублинские дескрипторы (2004К: знание и понимание; применение знаний и понимания; формирование суждений; коммуникация (передача знаний и понимания); умение учиться (способность к обучению в течение жизни).

Однако относительно употребления термина «результаты обучения» есть разногласия. Так в соответствии с концепцией Международного стандарта классификации образования (МСКО) образовательный процесс приводит к результату образования – обучения/обучаемости. Если образование по МСКО-2011 однозначно трактуется как процесс, то обучение в соответствии с известными дефинициями английского слова может рассматриваться и как процесс (действие), и как результат. Как отмечают ученые, и обучение-процесс, и обучение-результат является результатом образования. И в случае решения употреблять термин результат обучения (результата) (то есть результат результата) некорректно. Поэтому английский термин «learning outcomes» правильно переводить как «учебные результаты», в противовес «результатам образования».

Одновременно, используя системный подход к определению групп компетентностей были предложены базовые (основные) компетентности. К синонимическому термину «ИКТ-компетентность» являются такие термины, как «компьютерная компетентность», «информационно-компьютерная компетентность», «информационно-технологическая компетентность». Причем, считают понятие «информационно-коммуникационная компетентность» синонимом, а точнее уточнением понятия «информационно-коммуникационная технологическая компетентность» или ИКТ-компетентность и трактуется как подтвержденная способность личности использовать на практике информационно-

коммуникационные технологии для удовлетворения собственных индивидуальных потребностей и решения общественно значимых, в том числе профессиональных, задач в определенной предметной области. «Информационно-коммуникационная компетентность» является производным понятием от «информационная компетентность», и предлагается понимать ее, как подтвержденную способность личности удовлетворить свои индивидуальные потребности и общественные требования в отношении формирования профессионально специализированных компетентностей человека в области информатик. Считаем, что термин «информационная компетентность» целесообразно использовать при определении предметных (профессиональных) компетенций в образовательной программе подготовки будущего учителя информатики и в учебных программах дисциплин, направленных на ее формирование.

Технологическая компетентность преподавателя определяется как владение современными информационно-коммуникационными технологиями поддержки математической деятельности и ее относят к отраслевым предметным математическим компетентностям.

Также широко используется термин «информационная компетентность преподавателя», который определяется как профессионально-личностное качество, основывающееся на знаниях, умениях, опыте в области информатики и математики, которое включает в себя технический, технологический и коммуникационный компоненты и позволяет эффективно решать профессиональные педагогические задачи средствами информационных технологий в обучении учащихся математике.

ИКТ-компетентность учителя математики определяют, как наличие знаний, умений, навыков, опыта и других личностных качеств человека, необходимых для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в заданной предметной области.

ИКТ-компетентность учителя основ экономики – это подтвержденная способность учителя к уверенному использованию ИКТ на практике для решения профессиональных задач, а также применение инновационных методик и креативного подхода в преподавании профессиональных дисциплин с использованием возможностей современных ИКТ для повышения мотивации учебно-познавательной деятельности студентов и уровня собственного профессионального мастерства.

Используют понятие «ИКТ- компетентность» или «ИК-компетентность», что предполагает способность учителя-предметника ориентироваться в информационном пространстве, получать информацию и оперировать ею в соответствии с собственными потребностями и требованиями современного высокотехнологичного общества. Выделяют три основные ИКТ-компетентности, соответствующие отдельным видам деятельности учителя-предметника: общую, диагностическую и предметно-ориентированную.

Проведенный анализ определил, что некоторые исследователи определяют компетентность в области ИКТ как компетенцию, множество компетенций или компетентностей, иногда не различая понятия «ИКТ-компетентность учителя» и «ИКТ-компетентность будущего учителя». Считаем, если говорить об ИКТ-компетентности учителя математики как о качественной субъектной характеристике учителя, который работает и осуществляет обучение учащихся со сквозным использованием ИКТ, то целесообразно употреблять термин «ИКТ-компетентность учителя математики», если же – как субъектную (личностную весомую) характеристику профессиональной подготовки к использованию ИКТ в будущей деятельности, тогда более адекватным будет термин «ИКТ-компетентность преподавателя».

Поскольку она формируется на базе учебных дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки (психологии, педагогики, математики, методики обучения математике) и дисциплин информационно-коммуникационной подготовки. Кроме того, поскольку речь идет об интегрированном качестве личности, то этот термин целесообразно использовать в единственном числе, избегая его употребления во множественном числе.

Под ИКТ-компетентностью преподавателя понимаем интегральную качество (динамическую комбинацию знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, опыта и других личностных качеств), приобретенный в процессе образовательной подготовки в учреждении высшего образования, что подтверждает способность и готовность будущего учителя автономно и ответственно использовать на практике ИКТ для решения профессиональных задач.

Понятие «формирование компетентности в области ИКТ будущего учителя-предметника» в научной литературе трактуется по-разному, в частности как: профессиональное становление (будущего учителя основ экономики), направленное на его активное взаимодействие с преподавателем в процессе обучения для систематизации знаний, умений и навыков для свободного оперирования знаниями ИКТ: способности использовать, проектировать, конструировать и вносить инновации в имеющихся элементы ИКТ, которые используются в будущей профессиональной деятельности; готовности к профессиональному использованию возможностей современных ИКТ для проведения профессиональных занятий, в исследовательской и проектной деятельности, приобретение им (учителем информатики) компетентностей в области информатики и смежных с нею дисциплин, методики обучения и дидактики, психологических и педагогических основ осуществления учебно-воспитательного процесса, исследовательской деятельности и педагогического общения, что определяет качество его профессиональной деятельности; как процесс овладения (будущим учителем физики), устойчивыми, интегрированными, системными знаниями по педагогике, психологии, физике, информатике, методики преподавания физики, информатике, астрономии и умений применять их в новых ситуациях, свойствами личности, способности достигать значимых результатов в профессиональной деятельности.

Но общим является то, что компетентности приобретаются в процессе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности по ряду учебных дисциплин: общепрофессиональных, предметно-профессиональных.

Компетентность как интегрированная способность личности, формируется в процессе обучения, но ее сформированность и развитие происходит в процессе практической деятельности и непрерывного обучения в течение жизни.

Формирование ИКТ-компетентности – это непрерывный процесс, который берет свое начало еще в школе во время изучения предмета «Информатика», в университете во время ИКТ-подготовки и сквозного использования ИКТ в процессе изучения дисциплин, прохождения педагогической практики в соответствии с образовательно-профессиональной программы на уровне «бакалавра», далее «магистра», а ранее и специалиста (последний выпуск которого состоялся в 2016 году), и, не завершаясь, а наоборот развивается и совершенствуется во время становления педагогического мастерства учителя за счет повышения квалификации и самообразования.

То есть процесс формирования ИКТ-компетентности, в частности в высшей школе, должен строиться на принципах непрерывности информационного обучения.

Под формированием ИКТ-компетентности будущего учителя понимаем целенаправленный процесс качественной подготовки студентов на основе компетентностного, студентоцентрированного, системного, деятельностного и синергетического подходов по использованию средств ИКТ в профессиональной деятельности.

В результате приобретенная ИКТ-компетентность студента является его личностным капиталом и результатом обучения не только формального образования, но и неформального и информального. Поэтому во время осуществления образовательной деятельности, направленной на формирование ИКТ-компетентности будущих учителей, преподаватели должны учитывать знания, умения и другие способности с ИКТ, которые возможно студенты получили или получают в процессе неформального и информального образования.

В рамках данного исследования считаем необходимым остановиться на трактовке понятия «смешанное обучение», которое является одной из основ результативной и качественной подготовки будущих учителей математики к использованию ИКТ в учебно-познавательной и профессиональной деятельности, и позволяет реализовать одно из приоритетных задач информатизации образовательного процесса, а именно: внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих совершенствование образовательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе. Поэтому важным является выбор оптимального соотношения традиционной образовательной системы

с современными педагогическими инновациями и средствами ИКТ. К такой форме организации относим смешанное обучение.

В педагогической и научной литературе встречается «комбинированное обучение», «гибридное обучение». Соответственно существуют различные трактовки этого понятия, в частности, его определяют, как: процесс обучения, при котором традиционные технологии обучения сочетаются с инновационными технологиями электронного, дистанционного и мобильного обучения с целью гармоничного сочетания теоретической и практической составляющих процесса обучения; образовательная концепция, в рамках которой студент получает знания как самостоятельно (онлайн) так и в очной форме (с преподавателем); целенаправленный процесс получения знаний, умений и навыков в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности субъектов образовательного процесса на основе взаимного дополнения технологий традиционного, электронного, дистанционного и мобильного обучения; «сочетание традиционного обучения с элементами синхронного и асинхронного электронного дистанционного обучения; комбинация методов традиционного обучения и онлайн обучения.

Согласно разработанной Институтом Кристенсена концепции смешанное обучение определяется, как официальная учебная программа, по которой учащийся / студент обучается следующим образом: часть учебного процесса приходится на онлайн обучение, которое предполагает элемент самоконтроля студентом в выборе времени, места, метода и / или темпа обучения; незначительная часть учебного процесса приходится на обучение удаленное от дома в специализированных учреждениях под присмотром / руководством кого; учебный процесс предполагает взаимосогласованность и модальность между учебными деятельностями каждого ученика / студента в течение изучения курса или предмета, с целью обеспечения интегрированного учебного опыта.

Учитывая предыдущие определения, под смешанным обучением в контексте организации ИКТ-образования понимаем целенаправленный процесс формирования профессиональной ИКТ-компетентности будущих учителей в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности субъектов образовательного процесса на основе использования и взаимного дополнения технологий традиционного и электронного (дистанционного и мобильного) обучения, что предполагает элемент самоконтроля студентом времени, места, маршрута и темпа во время автономного и онлайн обучения.

Под традиционным обучением понимаем процесс формирования системы знаний, умений, навыков, который происходит в основном через непосредственное взаимодействие преподавателя и студентов в рамках аудитории в таких формах обучения, как очная, заочная, вечерняя и экстернатная, и преимущественно с использованием традиционных (иллюстративных) методов, средств (печатных материалов, ТСО) обучения и форм организации (лекции, лабораторные, семинарские, практические, индивидуальные занятия, самостоятельная работа, контрольные мероприятия) образовательного процесса.

Электронное обучение (англ. e-learning) будем определять как обучение, в процессе которого основные носители учебной информации являются электронными образовательными ресурсами, а общение преподавателей и студентов основывается на использовании информационно-коммуникационных технологий.

Под дистанционным обучением будем понимать индивидуализированный процесс приобретения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека, который происходит в основном при опосредованном взаимодействии удаленных друг от друга участников учебного процесса в специализированной среде, которое функционирует на базе современных психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

Мобильное обучение (m-learning) предусматривает такой подход к обучению, при котором на основе мобильных электронных устройств создается мобильная образовательная среда, где студенты могут использовать их в качестве средства доступа к учебным материалам, содержащимся в Интернете, в любом месте и в любое время.

Смешанная учебная деятельность, как учебная методика находится на раннем этапе своего становления в сфере инноваций, поскольку большинство организаций до сих пор находятся в процессе разработки и проверки ее этапов. Любая инновационная деятельность, особенно в сфере образования, предполагает умение выстраивать концептуальные основы педагогических нововведений, включающие диагностику, прогнозирование, разработку программы педагогического эксперимента, действенную реализацию инновационной программы и хода ее воплощения, коррекцию и рефлексии инновационных действий.

Стандарты по ИКТ-подготовки для будущих учителей на современном этапе должны базироваться на компетентностном подходе и отражать требования к содержанию их профессиональной подготовки в эпоху цифровых технологий, которые позволят на соответствующем квалификационном уровне использовать ИКТ в образовательной деятельности. Результатом выполнения стандарта является приобретение студентами ИКТ-компетентности.

Стандарт – это норма, образец, мерило. Стандарт образовательной деятельности определяется, как совокупность минимальных требований к кадровому, учебно-методическому, материально-техническому и информационному обеспечению образовательного процесса высшего учебного заведения и научного учреждения. Стандарт высшего образования – это совокупность требований к содержанию и результатам образовательной деятельности высших учебных заведений и научных учреждений по каждому уровню высшего образования в рамках каждой специальности.

Обычно образовательный стандарт должен определяться профессиональным стандартом, где в соответствии с требованиями работодателя содержится перечень знаний, умений и навыков, которыми должен обладать специалист, в частности будущий учитель, для выполнения своих должностных обязанностей. Он позволяет наладить взаимодействие в триаде «работодатель» ↔ «профессиональный стандарт» ↔ «система образования». В профессиональных стандартах описываются критерии качества подготовки кадров, поэтому они должны быть основой для разработки образовательных стандартов и программ профессиональной подготовки будущих учителей, учебно-методических материалов и тому подобное. Однако сейчас эти квалификационные характеристики отсутствуют. В настоящее время нет еще утвержденных стандартов подготовки учителей к использованию ИКТ в профессиональной (образовательной) деятельности, хотя есть ряд наработок, которые позволяют их разработать.

Среди разработанных стандартов по использованию ИКТ в образовании, используемые учеными, методистами и др стран Европы, США, СНГ, для определения ИКТ-компетентностей можно выделить: Европейскую рамку ИКТ-компетентности 3.0 (The European e-Competence Framework, e-CF, 2014), Рамочную структуру ИКТ-компетентности ЮНЕСКО (ICT Competency Framework for Teachers, ICT CFT) и Стандарты для учителей ISTE, разработанные Международным обществом по информационным технологиям в образовании (International Society for Technology in Education, ISTE). Последняя является ведущей организацией в США, разрабатывающей, поддерживающей и распространяющей инновационные достижения в образовании, уделяя значительное внимание развитию технологий.

Европейская рамка ИКТ-компетентности 3.0 является рамочной структурой описания ИКТ-компетентностей, которые могут быть использованы учебными заведениями при определении направлений подготовки специалистов в соответствии с потребностями современного рынка труда и содержания их обучения. Она выполняет роль международного инструмента для учебных заведений во время выполнения таких задач: разработка, выполнение и управление ИТ-проектами и процессами в учебном заведении; использование ИКТ; принятие решений, разработка стратегий; предвидение новых сценариев обучения и тому подобное. Европейская рамка ИКТ-компетентностей построена на основе четырех дескрипторов. Эти дескрипторы отражают различные уровни деятельности и требования к планированию человеческих ресурсов, рекомендации по специальной подготовке и определены следующим образом:

1) 5 компетентностей в области ИКТ, которые возникли на основе бизнес-процессов планирования, создания, внедрения, адаптации, управления;

2) набор ИКТ-компетентностей для каждой сферы, с общим описанием для каждой компетентности. 40 компетентностей, которые определены полностью, представляют европейские общие определения Европейской рамки ИКТ компетенций 3.0.;

3) уровни профессионального развития каждой компетентности с 1-го по 5-й, которые соответствуют уровням Европейской рамки квалификаций соответственно с 3-го по 8-й;

4) примеры знаний и навыков для каждой компетентности.

Описанная рамка может быть использована для разработки стандартов по ИКТ-компетентности будущих учителей, специалистов по «компьютерным наукам» и тому подобное. Например, созданная модель корпоративного стандарта ИКТ-компетентности научно-педагогических работников современного высшего учебного заведения базируется на соответствующих рекомендациях ЮНЕСКО и Европейской рамке ИКТ-компетентности 2.0 и учитывает особенности деятельности научно-педагогического работника в контексте Стандартов и рекомендаций по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования, а именно: понимание роли ИКТ в образовании и их использование, использование ИКТ, учебную работу, научную деятельность и повышение квалификации (табл. 2).

Таблица 2. Модель корпоративного стандарта ИКТ-компетентности научно-педагогических работников

| Вид деятельности | Базовый уровень | Углубленный уровень | Профессиональный уровень |
|---|--|--|--|
| Понимание роли ИКТ в образовании и их использование | Базовые знания | Участие в групповых инициативах регионального и национального уровней | Разработка стратегий информатизации образования на базе университета |
| Использование ИКТ | Базовые инструменты | Создание электронных учебных курсов | Постоянное обновление е-портфолио |
| Учебная работа | Применение знаний и умений | Системное использование ИКТ | Создание и поддержка открытых учебных ресурсов |
| Научная деятельность | Использование ИКТ для поиска сведений | Представление научному сообществу результатов собственной научной деятельности на основе использования ИКТ | Координация или участие в международных научных проектах |
| Повышение квалификации | Доступ к ресурсам профессионального развития | Создание собственного е-портфолио | Участие в МООС (массовых открытых онлайн курсах) |

В моделях ISTE и ЮНЕСКО описан набор навыков, которыми должны обладать учителя, чтобы использовать ИКТ в обучении и преподавании. Рамочная структура ИКТ-компетентности учителя, описанная в рекомендациях ЮНЕСКО, включает шесть модулей (табл. 3): понимание роли ИКТ в образовании, учебная программа и оценивание, педагогические практики, технические и программные средства ИКТ, организация и управление учебным процессом, профессиональное развитие.

Таблица 3. ИКТ-компетентности для учителей ЮНЕСКО

| | | | |
|--|--|------------------------------------|-------------------------------|
| Вид деятельности | Технологическая грамотность | Углубление знаний | Создание знаний |
| Понимание роли ИКТ в образовании | Знакомство с образовательной политикой | Понимание образовательной политики | Инициация инноваций |
| Образовательная программа и оценивание | Базовые знания | Применение знаний | Навыки 21 века |
| Педагогика | Использование ИКТ | Решение комплексных задач | Способности к самообразованию |
| ИКТ | Базовые инструменты | Сложные инструменты | Современные технологии |
| Организация и управление образовательным процессом | Традиционные формы учебной работы | Группы сотрудничества | Учебные организации |
| Профессиональное развитие учителя | Цифровая грамотность | Помощь и наставничество | Учитель как модель ученика |

В соответствии с ISTE стандарты учителя должны соответствовать следующим нормам и показателям деятельности:

- 1) способствовать и стимулировать учащихся к учебной деятельности и креативности;
- 2) создавать и развивать опыт учебной деятельности и критерии оценивания в эпоху цифровых технологий;
- 3) моделировать работу и учебную деятельность в эпоху цифровых технологий;
- 4) содействовать и формировать цифровое гражданство и ответственность;
- 5) профессиональное развитие и лидерство.

В табл. 4 представлен сравнительный анализ стандарта ISTE и рамки ИКТ-компетентности ЮНЕСКО для учителей.

Таблица 4. Сравнительная характеристика стандартов ИКТ для учителей по ЮНЕСКО и ISTE

| Показатели | Рамка ИКТ-компетентности для учителей ЮНЕСКО (2011) | Стандарты для учителей ISTE (2008) |
|--------------------------|--|--|
| Цели | Поддержка образовательных реформ на национальном и международном уровнях | |
| Подход | Формирование знаний и навыков по ИКТ, способностей по подготовке учащихся к активной учебной деятельности с использованием ИКТ, генерирование новых знаний и инноваций, самообразования на протяжении всей жизни | |
| Целевая аудитория | Министерства образования и лица, ответственные за создание национальной политики в области образования | Руководители образовательных учреждений, учителя, преподаватели, тьюторы |
| Структура стандарта | Матричная структура | Линейная структура |
| Описание компетентностей | Основанные на знаниях и используются обобщенные понятия без описания конкретных навыков: «Определить и рассмотреть...», «Описать функции и назначение...». Исключение: | Показатели обусловлены потребностями практической деятельности (навыки): «Моделировать и способствовать ...» или «способствовать |

| | | |
|--|--|--|
| | «Разработать Интернет-материалы...», «Играть ведущую роль...» | индивидуализации и персонализации ...». |
|--|--|--|

Общими чертами является то, что обе модели: содержат компетентности, которые включают как освоение навыков и знаний с ИКТ, так и навыков учителей по подготовке учащихся использовать ИКТ для активной учебно-познавательной деятельности, участия в построении знаний и инноваций, получения образования на протяжении всей жизни; разработаны для поддержки образовательных реформ на национальном и международном уровнях; адресованы руководителям образования и позволяют выбрать одну из моделей или компоненты от обоих для реализации системных изменений, которые необходимы для достижения целей образования в эпоху цифровых технологий.

Относительно отличительных черт в указанных моделях, то: рамка ЮНЕСКО имеет матричную структуру, что отражает рост каждого из шести видов деятельности (строки) в структуре ИКТ-компетентности соответственно на уровнях (столбцы): технологическая грамотность, углубление знаний, создание знаний, а стандарты ISTE – линейную; структура ЮНЕСКО содержит компонент политики, который отсутствует в стандартах ISTE; рамка ЮНЕСКО была разработана для Министерств образования и других лиц, ответственных за создание национальной политики в области образования, а стандарты ISTE – для использования руководителями образовательных учреждений, подготовки учителей, преподавателей, тренеров, чтобы усовершенствовать обучение с использованием ИКТ.

Также обе модели имеют различия в описании компетенций. Рамка ЮНЕСКО сосредоточена главным образом на дескрипторах, основанных на знаниях, даже в подходе к созданию знаний. Например, «Определить и рассмотреть, как учащиеся учатся и демонстрируют сложные когнитивные навыки, такие как управление информацией, решение проблем, сотрудничество и критическое мышление» или «Описать функцию и назначение средств и ресурсов ИКТ (оборудование для записи и создания мультимедиа, средства редактирования, программное обеспечение для создания публикации, средства веб-дизайна) и использование их для поддержки инноваций и генерирования новых знаний учащихся» отражают компетентности, основанные на знаниях. Некоторые дескрипторы используют обобщенные понятия без описания конкретных навыков, как пример: «Помочь учащимся использовать ИКТ для развития коммуникационных навыков и навыков групповой работы». К числу исключений в структуре ЮНЕСКО можно отнести лишь некоторые дескрипторы, определенные потребностями практической деятельности учителя: «Разработать интернет-материалы и учебные мероприятия, которые позволят привлечь учащихся к совместному решению проблем, научным исследованиям или художественному творчеству» или «Разработать учебные планы и учебные занятия с использованием программных средств ИКТ и оборудования, помогающих учащимся сформировать навыки анализа, планирования, рефлексивного обучения, построения знаний и коммуникации» и «Играть ведущую роль в выборе и разработке стратегии образовательной деятельности школы с использованием ИКТ».

В противоположность дескрипторы ISTE стандарта более конкретизированы в описании, включая до известной степени обусловленные потребностями показатели практической деятельности. Такие дескрипторы, как «Моделировать и способствовать эффективному использованию существующих и новых цифровых инструментов, чтобы размещать, анализировать, оценивать и использовать источники информации с целью обеспечения исследовательской и учебной деятельности» или «Способствовать индивидуализации и персонализации видов и задач учебной деятельности, которые будут отвечать разнообразным учебным стилям, стратегиям работы и возможностям учащихся, используя цифровые инструменты и ресурсы» требуют высшего уровня ИКТ-компетентности, чтобы использовать ИКТ в профессиональной деятельности. То есть, специфика показателей ISTE стандартов была разработана целенаправленно для того, чтобы дать возможность учителям легко интегрировать их в планы уроков и оценивания.

Описанные выше стандарты использовались при разработке таких проектов, как:

1) «Стандарт подготовки учителей в области информационно-коммуникационных технологий версии 3.1» (2010 год) в Польше, разработанных членами группы Польского информационного общества (Polskie Towarzystwo Informatyczne, PTI), которую возглавил профессор

математики и информатики Maciej Marek Sysło. На основе этих стандартов был разработан учебный план, критерии и пути для получения сертификата ECDL (European Computer Driving Licence – в переводе: «европейские компьютерные права»);

2) «Национальная рамка компетентности в области ИКТ для учителей» (Kennisbasis ICT, 2013), которая разработана экспертами Консультативного совета руководителей педагогических факультетов (Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF)) в Нидерландах для начинающего учителя, выпускника педагогического вуза и включает такие составляющие, как: личное отношение, основные цифровые навыки, цифровые медиа и информационная грамотность, педагогическое поведение.

Для описания индикаторов для информационно-коммуникационных компетентностей учителей использован подход ISTE и выделено шесть уровней ее развития:

1) имеет представление (понимание важности и необходимости ИКТ для развития образования);

2) минимальный базовый (умение пользоваться готовым программным обеспечением общего и предметно ориентированного назначения в собственной деятельности);

3) базовый (знание и умение использовать понятие ИКТ для решения основных профессиональных задач);

4) углубленный (свободное оперирование знаниями ИКТ и их использования для решения профессиональных задач повышенной сложности);

5) исследовательский (свободное оперирование знаниями ИКТ, Интернет-ресурсами, их использованию в исследовательской и проектной деятельности);

6) уровень эксперта (свободное владение знаниями по ИКТ, Интернет-ресурсами и умениями их использовать в профессиональной деятельности, способность оценивать инновационность ИКТ, быть экспертом по вопросам внедрения ИКТ в образовательный процесс).

Заключение

Для разработки отечественных стандартов по подготовке будущих учителей к использованию ИКТ в профессиональной деятельности следует использовать адаптированные стандарты к стандартам ISTE, рамки ИКТ-компетентности ЮНЕСКО и Национальных стандартов в сфере ИКТ для учителей Австралии. Для эффективного контроля сформированности у будущих учителей ИКТ-компетентности при описании стандартов необходимо использовать дескрипторы, отвечающие потребностям практической деятельности будущего учителя.

Список литературы

1. Насс О.В. Web-контент: теория и практика создания: учебно-методическое пособие. Уральск: Зап.-Казахст. аграр.-техн. ун-т. им. Жангир хана, 2016. 320с.
2. Насс О.В., Абуова Ж.М., Вахитова А.Х. Электронные образовательные ресурсы для реализации Smart-технологий в обучении // Ғылым және білім. 2019. № 4 (57). С. 177–184.
3. Насс О.В., Камалова Г.А. Опыт применения элементов искусственного интеллекта при разработке информационных систем // Вестник КазНТУ, 2015. №6 (112). С. 441-445
4. Butter, M. C., Pérez, L. J., & Quintana, M. G. B. (2014). School networks to promote ICT competences among teachers. Case study in intercultural schools. *Computers in Human Behavior*, 30, 442–451. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.024>
5. Chen, F., Gorbunova, N. V, Masalimova, A. R., & Bírová, J. (2017). Formation of ICT-competence of future university school teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4765–4777. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a>
6. Dagiene, V., Zajančauskiene, L., & Žilinskiene, I. (2008). Distance learning course for training teachers' ICT competence. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 5090 LNCS, 282–292. https://doi.org/10.1007/978-3-540-69924-8_26

7. Galustyan, O. V., Vyunova, N. I., Komarova, E. P., Shusharina, E. S., Gamisonija, S. S., & Sklyarova, O. N. (2019). Formation of media competence of future teachers by means of ICT and mobile technologies. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(11), 184–196. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i11.11350>
8. Goktas, Y., Yildirim, Z., & Yildirim, S. (2009). Investigation of K-12 teachers' ICT competences and the contributing factors in acquiring these competences. *New Educational Review*, 17(1).
9. Isyanov, R., Rustamov, K., Rustamova, N., & Sharifhodjaeva, H. (2020). Formation of ICT competence of future teachers in the classes of general physics. *Journal of Critical Reviews*, 7(5), 235–239. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.41>
10. Kabanova, N., & Kogan, M. (2017). Needs analysis as a cornerstone in formation of ICT competence in language teachers through specially tailored in-service training course. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 10295 LNCS, 110–123. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58509-3_11
11. Kim, Y. (2018). The Framework of cloud e-learning system for strengthening ICT competence of teachers in Nicaragua. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 8(1), 62–67. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.8.1.2700>
12. Lipatnikova, I. G., & Usoltsev, A. P. (2015). Forming and self-evaluation of ICT-competence of mathematics teachers to be in the course of their professional training. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 41, 383–391. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19875-0_34
13. Montoya Grisales, N. E., Mosquera Bermúdez, S. P., Pérez Martínez, M. C., & Arroyave Giraldo, D. I. (2018). ICT competences of the 21st century teacher in higher education [Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior]. *Espacios*, 39(53).
14. Pečiuliauskienė, P., & Barkauskaitė, M. (2007). Would-be teachers' competence in applying ICT: Exposition and preconditions for development. *Informatics in Education*, 6(2), 397–410.
15. Petelin, A. S., Galustyan, O. V., Prosvetova, T. S., Petelina, E. A., & Ryzhenkov, A. Y. (2019). Application of educational games for formation and development of ICT competence of teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(15), 193–201. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i15.10572>
16. Robert I.V. Theory and technique of education informatization (psychology-pedagogical and technological aspects). M.: Institute for Information Technology Russian Academy of Education, 2010. 356 p.
17. Sergis, S., & Sampson, D. G. (2014). Eliciting teachers' ICT competence profiles based on usage patterns within learning object repositories. In *Proceedings - IEEE 6th International Conference on Technology for Education, T4E 2014* (pp. 99–105). <https://doi.org/10.1109/T4E.2014.19>
18. Sergis, S., Zervas, P., & Sampson, D. G. (2014). ICT competence-based learning object recommendations for teachers. In *11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2014* (pp. 150–157).
19. Sergis, S., Zervas, P., & Sampson, D. G. (2014). Towards learning object recommendations based on teachers' ICT competence profiles. In *Proceedings - IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2014* (pp. 534–538). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2014.156>
20. Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I., & Fernández-Piqueras, R. (2012). ICT Competences of teachers. Influence of personal and contextual factors [Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales]. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293–309. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-1.cpfif>
21. Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N., & Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1165–1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
22. Taryma, A. K., Shershneva, V. A., & Vainshtein, Y. V. (2019). Development of professional ICT competence for future teachers of the Tuva republic under the conditions of bilingualism [Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя республики Тыва в условиях двуязычия]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 40(4), 27–90. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.7>

23. Wang, X., & Dostál, J. (2018). Study of future EFL teachers' ICT competence and its development under the TPCK framework. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 11284 LNCS, 156–165. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03580-8_17


24. Zervas, P., Chatzistavrianos, K., & Sampson, D. G. (2014). Towards modelling teachers' ICT competence profile in Europe. *Lecture Notes in Educational Technology*, (9783662439265), 163–181. https://doi.org/10.1007/978-3-662-43927-2_10

Creation of mobile electronic educational resources in teaching students on the basis of tool complexes in the mineral resource complex

Hasan A. Mamed-zade

Vice-Rector Doctor of Economics, Associate Professor
Russian State Social University
Moscow, Russia
mamedzade@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Yuri V. Zabaykin

Associate Professor of the Department of Production and Financial Management Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Sergo Ordzhonikidze Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
zabaikin@yandex.ru
 0000-0002-1809-0759

Received 07.07.2022

Accepted 20.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/q7008-6123-7783-w

Abstract

The use of instrumental complexes in the educational sphere currently determines only the possibility of additional transfer of knowledge or increasing the level of assimilation of knowledge. This is primarily determined by the fact that instrumental methods are used irregularly and cannot always be used in everyday learning. Also, the use of instrumental methods can be implemented only if only one lesson is devoted to their application or the application is not regular due to the inability of the teacher to use it. The novelty of the research is determined by the fact that the use of tool complexes allows you to create mobile learning complexes that can be used in the formation of a remote or distributed educational environment. In this regard, the authors show that the main source of the development of mobile electronic resources for training can be a methodologist or a teacher, provided that the appropriate competence is formed. The article notes that competence is the basis for building any mobile complex. The practical significance of the study is defined as an environment for obtaining high-quality content of the mobile educational environment for the purposes of continuity of the learning process in the conditions of both a pandemic and other negative social and economic phenomena.

Keywords

complex, education, mobility, teacher, competence.


References

1. Nass O.V. Web-kontent: teorija i praktika sozdaniya: uchebno-metodicheskoe posobie. Ural'sk: Zap.-Kazahst. agrar.-tehn. un-t. im. Zhangir hana, 2016. 320s.
2. Nass O.V., Abuova Zh.M., Vahitova A.H. Jelektronnye obrazovatel'nye resursy dlja realizacii Smart-tehnologij v obuchenii // Fylym zhəne bilim. 2019. № 4 (57). S. 177–184.
3. Nass O.V., Kamalova G.A. Opyt primeneniya jelementov iskusstvennogo intellekta pri razrabotke informacionnyh sistem // Vestnik KazNTU, 2015. №6 (112). S. 441-445
4. Butter, M. C., Pérez, L. J., & Quintana, M. G. B. (2014). School networks to promote ICT competences among teachers. Case study in intercultural schools. *Computers in Human Behavior*, 30, 442–451. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.024>
5. Chen, F., Gorbunova, N. V., Masalimova, A. R., & Bírová, J. (2017). Formation of ICT-competence of future university school teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4765–4777. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a>
6. Dagiene, V., Zajančkauskiene, L., & Žilinskiene, I. (2008). Distance learning course for training teachers' ICT competence. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 5090 LNCS, 282–292. https://doi.org/10.1007/978-3-540-69924-8_26
7. Galustyan, O. V, Vyunova, N. I., Komarova, E. P., Shusharina, E. S., Gamisonija, S. S., & Sklyarova, O. N. (2019). Formation of media competence of future teachers by means of ICT and mobile technologies. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(11), 184–196. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i11.11350>
8. Goktas, Y., Yildirim, Z., & Yildirim, S. (2009). Investigation of K-12 teachers' ICT competences and the contributing factors in acquiring these competences. *New Educational Review*, 17(1).
9. Isyanov, R., Rustamov, K., Rustamova, N., & Sharifhodjaeva, H. (2020). Formation of ICT competence of future teachers in the classes of general physics. *Journal of Critical Reviews*, 7(5), 235–239. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.41>
10. Kabanova, N., & Kogan, M. (2017). Needs analysis as a cornerstone in formation of ICT competence in language teachers through specially tailored in-service training course. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 10295 LNCS, 110–123. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58509-3_11
11. Kim, Y. (2018). The Framework of cloud e-learning system for strengthening ICT competence of teachers in Nicaragua. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 8(1), 62–67. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.8.1.2700>
12. Lipatnikova, I. G., & Usoltsev, A. P. (2015). Forming and self-evaluation of ICT-competence of mathematics teachers to be in the course of their professional training. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 41, 383–391. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19875-0_34
13. Montoya Grisales, N. E., Mosquera Bermúdez, S. P., Pérez Martínez, M. C., & Arroyave Giraldo, D. I. (2018). ICT competences of the 21st century teacher in higher education [Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior]. *Espacios*, 39(53).
14. Pečiuliauskiene, P., & Barkauskaite, M. (2007). Would-be teachers' competence in applying ICT: Exposition and preconditions for development. *Informatics in Education*, 6(2), 397–410.
15. Petelin, A. S., Galustyan, O. V, Prosvetova, T. S., Petelina, E. A., & Ryzhenkov, A. Y. (2019). Application of educational games for formation and development of ICT competence of teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(15), 193–201. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i15.10572>
16. Robert I.V. Theory and technique of education informatization (psychology-pedagogical and technological aspects). M.: Institute for Information Technology Russian Academy of Education, 2010. 356 p.
17. Sergis, S., & Sampson, D. G. (2014). Eliciting teachers' ICT competence profiles based on usage patterns within learning object repositories. In *Proceedings - IEEE 6th International Conference on Technology for Education, T4E 2014* (pp. 99–105). <https://doi.org/10.1109/T4E.2014.19>

18. Sergis, S., Zervas, P., & Sampson, D. G. (2014). ICT competence-based learning object recommendations for teachers. In 11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2014 (pp. 150–157).
19. Sergis, S., Zervas, P., & Sampson, D. G. (2014). Towards learning object recommendations based on teachers' ICT competence profiles. In Proceedings - IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2014 (pp. 534–538). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2014.156>
20. Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I., & Fernández-Piqueras, R. (2012). ICT Competences of teachers. Influence of personal and contextual factors [Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales]. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293–309. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-1.cpf>
21. Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N., & Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1165–1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
22. Taryma, A. K., Shershneva, V. A., & Vainshtein, Y. V. (2019). Development of professional ICT competence for future teachers of the Tuva republic under the conditions of bilingualism [Formirovanie informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti budushhego uchitelja respubliky Tyva v usloviyah dvujazychija]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 40(4), 27–90. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.7>
23. Wang, X., & Dostál, J. (2018). Study of future EFL teachers' ICT competence and its development under the TPCK framework. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 11284 LNCS, 156–165. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03580-8_17
24. Zervas, P., Chatzistavrianos, K., & Sampson, D. G. (2014). Towards modelling teachers' ICT competence profile in Europe. *Lecture Notes in Educational Technology*, (9783662439265), 163–181. https://doi.org/10.1007/978-3-662-43927-2_10

Контроль уровня сформированности иноязычной компетенции обучающихся высших учебных заведений


Марина Александровна Арская

доцент кафедры иностранных и русского языков
Сибирский юридический институт МВД России
Красноярск, Россия
arma3812@yandex.ru
 0000-0002-9448-1129

Поступила в редакцию 12.07.2022

Принята 14.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/r3101-3673-5033-g

Аннотация

Языковое образование на уровне государственных документов признано одним из главных составляющих высшего образования. Над разработкой концепции и стратегии языковой политики в Европе работали коллективы ученых из Канады, США и различных европейских стран-членов Совета по культурному сотрудничеству. Интеграция России в европейские и международные организации обуславливает необходимость качественной иноязычной подготовки курсантов вузов системы МВД. Основы новой языковой политики в России освещены в работах коллектива лингвистов, в которых определены современные подходы к преподаванию иностранных языков в русле Общеввропейских Рекомендаций Совета Европы. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых выделен ряд противоречий, объективно существующих в практике обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. К ним относятся: традиционное изучение грамматики, лексики, обучение переводу на занятиях по иностранному языку и необходимость формирования практических навыков иноязычного общения с учетом фоновых знаний о стране и языке и знаний профессиональной терминологии; отсутствие системной связи между профессиональной и иноязычной подготовкой курсантов нефилологических специальностей в высших учебных заведениях; несогласованность требований Министерства образования и науки России с рекомендациями Совета Европы.

Ключевые слова

будущие сотрудники полиции, неязыковой вуз, английский язык, образовательные организации системы МВД России, развитие.

Введение

Необходимо отметить, что проблема улучшения иноязычной подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов актуализировала научные поиски по формированию высокого уровня иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся неязыковых вузов и требует постоянного контроля, оценки и самооценки. Одновременно, процесс осуществления контроля сформированности определенных навыков можно считать эффективным только при соблюдении ряда требований, касающихся выбора видов и форм контроля, а также периодичности и системности его применения.

Анализ научных трудов по проблемам оценивания иноязычной подготовки показал, что мониторинг исследуемой компетентности предусматривает следующие виды контроля: текущий, промежуточный, тематический, итоговый, рубежный, с помощью средств формального тестирования или письменного контроля, или в условиях реальной деятельности (проверяют уровень сформированности

соответствующих лексических или грамматических знаний, умений и навыков и охватывают все изученные темы) (Нестерова, 2016).

Одновременно, во время оценивания иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности ученые отмечают недостатки традиционного знаниевого подхода и указывают на необходимость определения четких критериев и показателей сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов как сложной свойства личности, характеризующееся ее теоретической, практической и психологической способностью и готовностью к осуществлению коммуникативной деятельности в соответствии с общественно-культурных норм и установленных требований. Указанное позволяет утверждать, что проблема оценивания иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов является актуальной как для теории, так и для педагогической практики (Бикбулатова, 2022).

Материалы и методы исследования

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетентности в диалогической речи было посвящено немало исследований. Л. Выготский, Б. Ломов, Е. Пассов, В. Сластенин отмечали, что речевая деятельность является основным условием формирования коммуникативной компетентности. И. Зимняя, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, А. Шахнаровский отмечали общение как основном факторе формирования указанной компетентности. Теоретические основы иноязычной коммуникативной компетентности определяются такими исследователями, как М. Вятютнев, Н. Кузьмина, М. Мазо. Остается дискуссионным вопрос обновления содержания и организации обучения иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности. Так, например, если в 80-х годах прошлого века целью обучения иностранному языку было формирование коммуникативной компетентности, то сейчас целью обучения иностранному языку является развитие профессиональной иноязычно-коммуникативной компетентности и формирование поликультурной личности.

Поэтому повышение требований общества к уровню владения иностранным языком выпускниками высших учебных заведений обуславливает потребность в совершенствовании различных аспектов иноязычной подготовки, в поиске новых подходов и методик обучения иностранного языка, пересмотра и обновления форм контроля и критериев оценивания, которые бы обеспечили реальную готовность курсантов с высшим образованием к межкультурному общению и взаимодействию.

Цель исследования заключается в разработке критериев и показателей сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности и определении уровня сформированности исследуемой компетентности у курсантов вузов.

Цель контроля в обучении иноязычному профессиональному общению – сбор информации, ее интерпретация и выводы преподавателя для дальнейшего обучения и определения уровней сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов (Гнездилова, 2021).

Понятие «уровень» особенно часто встречается в специальной методической и психологической литературе, когда речь идет об оценке степени сформированности или развития определенного педагогического явления. Однако сложность этого понятия относительно иноязычной коммуникативной компетентности заключается, прежде всего, в неоднозначном его понимании. В нормативных документах современной системы образования «уровень» рассматривается как составляющая стандарта. Отраслевыми стандартами подготовки устанавливаются общие требования к содержанию высшего образования, то есть к основным образовательно-профессиональным программам высшего профессионального образования. Они освещают также требования к уровню подготовки курсантов: как общие требования образованности, так и требования по циклам дисциплин. В них зафиксированы общеобразовательные знания, умения и навыки, которыми должен обладать молодой специалист, чтобы получить соответствующий образовательный уровень. Относительно исследуемого объекта государственный стандарт – это юридически оформленный нормативный документ, который

устанавливает требования к уровню иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов в различных учебных заведениях.

Вместе с тем понятие «уровень» отражает представления, воспроизводящие текущие возможности курсантов в овладении языковыми знаниями, умениями и навыками. Но любая оценка должна основываться на объективных критериях и показателях. Поэтому в различных сферах профессионального образования появляются разнообразные классификации уровней и разрабатываются соответствующие тесты, которые отличаются по грамматической и лексической наполненности, типу проверки знаний и одновременно характеризуются отсутствием четкой границы между уровнями (Смирнова, 2016).

Распространение коммуникативного подхода в зарубежном и отечественном образовании привело к тому, что понятие «уровень» иногда становится синонимом понятия «курс», более того, показателем успешности или неуспешности курсантов в изучении иностранного языка, критерием его пригодности или непригодности к работе. Но если уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности является важным параметром оценки будущего полицейского, то и требования к каждому уровню должны быть максимально формализованными, доступными и понятными. В противном случае понятие «уровень» может превратиться в неопределенную цель, в инструмент, который заставляет курсанта необоснованно, иногда в ущерб подготовке по специализированным профессиональным дисциплинам, тратить время на все новые и новые (интенсивные) языковые курсы.

Таким образом, понятие «уровень» должно отражать успеваемость, результаты, которых достигли курсанты в процессе изучения иностранного языка в широком смысле на каждом конкретном этапе обучения либо в течение всего учебного курса (Меркулова, 2016).

В последние годы в России широко внедрялись рекомендации Совета Европы (СЕ) по языковому образованию, в том числе по вопросам формирования, развития и оценивания иноязычной компетентности. В СЕ дается широкая, хотя и не универсальная, модель количественного и качественного описания уровней владения языком. Как отмечает авторский коллектив СЕ, предложены шесть уровней коммуникативной компетентности которые покрывают европейское учебное пространство в соответствии с целями тех, кто изучает языки. Исследователями выделены уровни А, В, С, где уровень А1 соответствует интродуктивному или уровню «открытие» (элементарный пользователь), уровень А2 – средний уровень «выживания». Уровень В (независимый пользователь) занимает также два подуровня: рубежный В1 и В2 – продвинутый. Уровень С (опытный пользователь) делится на автономный С1 и компетентный С2 подуровня. Авторы СЕ также предлагают шкалу дескрипторов, которые помогают идентифицировать нахождение на определенном уровне и учитывают не только объем знаний, но и расширение контекста употребления этих знаний и которые характеризуются относительной независимостью, то есть могут быть применены в пределах разных возрастных групп и в разных образовательных системах (Гнездилова, 2019). В британской методической традиции уровень владения английским языком определяется соответствием знаний и умений курсанта и носителя языка. С целью введения единых требований была создана специальная шкала, которая используется в Великобритании и некоторых других англоязычных странах. Эта система, которая признается почти всеми британскими учебными заведениями, экзаменационными комиссиями и которая была создана под эгидой международной организации «Англоязычный союз» («The English-Speaking Union»), имеет семь уровней, каждый из которых делится на два подуровня: 1) а – Beginner, б – FalseBeginner. 2) а – Elementary 1 (False Beginner), б – Elementary 2. 3) а – Pre-Intermediate 1, б – Pre-Intermediate 2. 4) а – Intermediate 1, б – Intermediate 2. 5) а – Upper-Intermediate 1, б – UpperIntermediate 2. 6) а – Advanced 1, б – Advanced 2. 7) а – Pre-Proficiency, б – Proficiency. Для каждого подуровня разработаны шкалы дескрипторов, в которых подробно описывается, какие навыки и умения должен иметь студент по окончании определенного подуровня.

Если «уровень» рассматривать как шкалу измерения, степень качества или способности субъекта, то в таком случае «уровень» должен определяться набором объективных факторов – критериев и показателей, позволяющих комплексно оценить определенное педагогическое явление и

иметь соответствующее теоретическое и практическое обоснование (в нашем случае сформированность иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности).

Результаты и обсуждение

Анализ психолого-педагогической литературы убеждает, что налицо факт вариативности предложенных в исследованиях критериев и показателей для оценивания сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов как в отечественной, так и в зарубежной науке. Ученые в вопросе разграничения уровней сформированности упомянутого феномена руководствуются различными признаками. Указанное обстоятельство детерминирует определенные трудности и при аттестации обучающихся нефилологических специальностей. Как справедливо отмечают исследователи, в критериях оценивания интегрированного понятия компетентности заложено определенное противоречие. С одной стороны, предлагается оценить уровень компетенции, который не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, а с другой – объектом оценивания учебных достижений являются знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Так, диагностика Маддукса-Шеера оценивает человеческий потенциал в сфере профессиональной деятельности и иноязычного профессионального общения, используя 23 утверждения, и дает возможность получить информацию о самооценке личности, ее самореализации и саморазвитии. Следует отметить, что иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность курсантов измеряется и оценивается в значительной степени по экстенсивному принципу, без необходимого в таком случае обоснования и разработанного методического инструментария. Указанное обстоятельство детерминирует определенные трудности и при аттестации оперативных сотрудников (Васкина, 2021).

Методология изучения закономерностей формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов предполагает учет целостности системной детерминации критериев, показателей и уровней ее становления в процессе обучения иностранным языкам. Разработка таких критериев обеспечит реализацию индивидуального подхода в обучении курсантов, возможность подготовки разноуровневых заданий или тестов для контроля, которые максимально будут соответствовать способностям и склонностям курсантов. В то же время такие критерии позволят реализовать более тесную межпредметную связь на протяжении всего обучения (Малкова, 2016).

Известно, что оценивание педагогического явления или процесса считается самой сложной задачей любого педагогического исследования. И в отличие от традиционной практики оценивания, сейчас стоит задача определения качества образования, где основным критерием является уровень компетентности специалиста. Таким образом, одним из путей обновления содержания образования и согласования его с современными потребностями интеграции в европейское и мировое образовательные пространства является ориентация учебных программ на приобретение ключевых компетенций и выработку эффективных механизмов их достижения (Поддубная, 2022). Исследователи убеждены, что внедрение готовых общеевропейских моделей оценки результатов сформированности определенных уровней компетентностей позволяет обеспечить прозрачность оценки достижений курсантами и вариативность, гибкость процесса изучения иностранного языка. Одновременно, упрощение и унификация процесса оценивания результатов обучения является еще одним преимуществом использования общеевропейских моделей оценивания.

В результате анализа научной литературы, посвященной изучению механизмов оценивания, установлено, что диагностику уровней сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности следует проводить с помощью критериев и показателей, для определения которых требуется серьезное научное обоснование не только в теоретическом, но и в практическом плане. Кроме того, разрабатывая методический инструментарий оценивания иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов, нужно учитывать основные требования и обстоятельства к отбору критериев и показателей.

Ученые утверждают, что любая деятельность требует наличия системы измерителей и критериев, которые позволяют устанавливать качественные показатели тех или иных результатов. Говоря о критериях оценивания уровней сложного, многоаспектного феномена иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, не можем не согласиться с мнением П. Сикорского, который утверждает, что можно легко оценить конкретные полученные знания, практические действия и общеучебные навыки. Однако такие качества, как готовность брать на себя ответственность, быть активным в принятии решений и тому подобное, трудно отследить, тем более – проверить и оценить, поскольку названные признаки проявляются в основном ситуативно.

Необходимо также отметить, что изучая профессиональный уровень обучающихся, авторы настаивают на переходе от языковых знаний к речевому творчеству. По нашему мнению, критерии и показатели эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетентности должны охватывать все характеристики исследуемой компетентности, быть взаимосвязаны и в своем единстве обуславливающим саму организацию этого процесса.

Имеющиеся научные работы, которые бы в полной мере соответствовали такой точке зрения, свидетельствуют о сложности изучения различных типов компетентностей, как в отношении критериев, по которым они будут оцениваться, так и в связи с факторами влияния на изучаемое явление. Так, моделируя критерии и показатели, как утверждают методисты, необходимо учитывать следующие обстоятельства:

- разработка критериев и показателей должна исходить из цели исследования;
- сформированные критерии должны отражать признаки, присущие предмету, который изучается, независимо от воли и сознания субъектов;
- признаки должны быть постоянными, они должны повторяться и отражать сущность явления;
- система взаимосвязанных признаков должна раскрывать основное содержание критериев.

Другие исследователи определили требования к использованию критериев. В частности, критерии устанавливаются за определенными подходами, главными из которых являются следующие:

- критерии определяются в дискуссиях, а не по чьей-то воле;
- установление критерия независимо от процедуры требует экспертных заключений;
- при наличии фиксированного количества «вакантных мест» предпочтение отдается критерию, который основывается на уровне овладения предметом;
- к определению критериев привлекаются разносторонне информированные эксперты (разные взгляды снижают эффект строгости или снисхождения);
- для установления критериев эксперты должны получать данные результатов экзаменов.

Критерии, которые установлены без учета таких данных, будут неинформативными и приведут к необоснованным результатам. Кроме того, нужно учитывать объективность критериев. Рассчитывая уровень объективности, остановимся на следующих показателях:

- 1) квалификации экспертов – чем она выше, тем более компетентный специалист и тем более объективной является его мысль;
- 2) количества экспертов – коллегиальное мнение в большей степени может быть признано объективной, чем индивидуальная;
- 3) совпадение мнений экспертов – это чаще свидетельствует об истинности коллегиальной оценки, о чем ложные взгляды коллектива.

В нашем исследовании, вслед за другими учеными, предлагаем рассматривать критерии иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов как некую четко определенную совокупность признаков, позволяющих сделать вывод о степени соответствия фактического уровня полученных знаний по иностранному языку эталонным требованиям и спрогнозировать уровень их успеваемости (Поддубная, 2020).

Таким образом, критерий сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности целесообразно определять как меру для сравнения качественных и количественных показателей учебного процесса с точки зрения полученных результатов и затраченных при этом усилий.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также собственный опыт дали возможность определить такие критерии иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности: когнитивно-коммуникативный, мотивационный, деятельностный.

Изложенное определяет логику дальнейшей экспериментальной работы, ее направления, что обусловило поиск путей реализации поставленной цели и целесообразности применения различных подходов (когнитивного, коммуникативного, прагматического, компетентностного, личностного, аксиологического, психологического, лингвистического и т. п.) для формирования необходимого уровня иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, конкретизации и детализации содержания промежуточных уровней, что обеспечит прозрачность оценивания достижений курсантов в процессе изучения иностранного языка.

Исследования по проблеме формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности указывают на необходимость определения четких критериев и показателей ее сформированности. Установлено, что эффективным процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности курсантов является тогда, когда наряду с созданием соответствующих условий будет разработан рациональный инструментарий для его диагностирования, который на основе надежных и унифицированных критериев и показателей позволит оценивать результаты педагогического процесса на любом темпоральном отрезке, давать ему качественную и количественную характеристику, а также корректировать рабочие учебные программы, сопоставляя их с разработанным эталоном.

Заключение

Таким образом, учитывая общие подходы к решению определенной проблемы, а также результаты психолого-педагогических исследований, направленных на анализ триады критериев (когнитивно-коммуникативного, мотивационного и операционно-деятельностного) и соответствующих показателей, можно говорить о необходимости реализации контроля, охватывающего все существенные характеристики процесса формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся неязыковых вузов, в частности, курсантов образовательных организаций системы МВД России. Вместе с тем, несмотря на то, что вышеупомянутые критерии характеризуются большим количеством показателей, достаточно ограничиться главными показателями, перечень которых и их значимость можно устанавливать методом экспертных оценок.


Список литературы

1. Бикбулатова Г.Х. Развитие иноязычных компетенций обучающихся вузов МВД России // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С. 6-9.
2. Васкина Е.А. Теоретические и прикладные аспекты обучения аудированию в образовательных организациях МВД России // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 8. С. 167-170.
3. Гнездилова Е.В. Материалы периодической печати как средство формирования коммуникативной иноязычной компетенции в Барнаульском юридическом институте МВД России // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 1(55). С. 113-116.
4. Гнездилова Е.В. Профессионально ориентированное обучение как основа формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере Барнаульского юридического института МВД России) // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2021. № 1(40). С. 28-30.

5. Малкова Т.В. О способах активизации иноязычной коммуникативной компетенции курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2016. № 2(72). С. 75-77.
6. Меркулова М.В. Роль аудирования в процессе развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся вузов МВД России // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2016. № 16-2. С. 228-229.
7. Нестерова В.Е. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в вузах МВД России // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2016. № 16-2. С. 233-234.
8. Поддубная Н.Н. Влияние интерференции на формирование иноязычной коммуникативной компетенции у курсантов БЮИ МВД России // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2020. № 1(38). С. 81-83.
9. Поддубная Н.Н. Способы формирования иноязычной словообразовательной компетенции обучающихся в образовательных организациях системы МВД России // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2022. № 22-2. С. 136-137.
10. Смирнова И.Ю. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции юристов и специалистов правоохранительной деятельности в вузах МВД // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы: сборник научных трудов, Нижний Новгород, 01–02 марта 2016 года. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2016. С. 202-208.

Control of the level of the development of foreign language competence of students of higher educational institutions


Marina A. Arskaya

Associate Professor of Department of Foreign and Russian Languages
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Krasnoyarsk, Russia
arma3812@yandex.ru
 0000-0002-9448-1129

Received 12.07.2022

Accepted 14.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/r3101-3673-5033-g

Abstract

Language education at the level of state documents is recognized as one of the main components of higher education. Teams of scientists from Canada, the USA and various European countries -members of the Council for Cultural Cooperation - worked on the development of the concept and strategy of language policy in Europe. Russia's integration into European and international organizations necessitates high-quality foreign language training of graduates of the Ministry of Internal Affairs system. The foundations of the new language policy in Russia are highlighted in the works of a team of linguists, which define modern approaches to teaching foreign languages in line with the Pan-European Recommendations of the Council of Europe. In the studies of domestic and foreign scientists, a number of contradictions have been identified that objectively exist in the practice of teaching foreign languages in higher educational institutions. These include: the traditional study of grammar, vocabulary, translation training in foreign language classes and the need to develop practical skills of foreign language communication, taking into account background knowledge of the country and language and

knowledge of professional terminology; the lack of a systematic link between the professional and foreign language training of students of non-philological specialties in higher education institutions; inconsistency of the requirements of the Ministry of Education and Science of Russia with the recommendations of the Council of Europe.

Keywords


future police officers, non-linguistic university, English, higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, development.

References


1. Bikbulatova G.H. Razvitie inozыychnyh kompetencij obuchajushhihsja vuzov MVD Rossii // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. № 4. S. 6-9.
2. Vaskina E.A. Teoreticheskie i prikladnye aspekty obuchenija audirovaniju v obrazovatel'nyh organizacijah MVD Rossii // *Obzor pedagogicheskikh issledovanij*. 2021. T. 3. № 8. S. 167-170.
3. Gnezdilova E.V. Materialy periodicheskoi pečati kak sredstvo formirovanija kommunikativnoj inozыychnoj kompetencii v Barnaul'skom juridicheskom institute MVD Rossii // *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2019. № 1(55). S. 113-116.
4. Gnezdilova E.V. Professional'no orientirovanoe obuchenie kak osnova formirovanija inozыychnoj kommunikativnoj kompetencii (na primere Barnaul'skogo juridicheskogo instituta MVD Rossii) // *Vestnik Barnaul'skogo juridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2021. № 1(40). S. 28-30.
5. Malkova T.V. O sposobah aktivizacii inozыychnoj kommunikativnoj kompetencii kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii // *Vestnik Ufimskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2016. № 2(72). S. 75-77.
6. Merkulova M.V. Rol' audirovanija v processe razvitija inozыychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii u obuchajushhihsja vuzov MVD Rossii // *Aktual'nye problemy bor'by s prestuplenijami i inymi pravonarushenijami*. 2016. № 16-2. S. 228-229.
7. Nesterova V.E. Formirovanie professional'no napravlennoj inozыychnoj kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu jazyku v vuzah MVD Rossii // *Aktual'nye problemy bor'by s prestuplenijami i inymi pravonarushenijami*. 2016. № 16-2. S. 233-234.
8. Poddubnaja N.N. Vlijanie interferencii na formirovanie inozыychnoj kommunikativnoj kompetencii u kursantov BJul MVD Rossii // *Vestnik Barnaul'skogo juridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2020. № 1(38). S. 81-83.
9. Poddubnaja N.N. Sposoby formirovanija inozыychnoj slovoobrazovatel'noj kompetencii obuchajushhihsja v obrazovatel'nyh organizacijah sistemy MVD Rossii // *Aktual'nye problemy bor'by s prestuplenijami i inymi pravonarushenijami*. 2022. № 22-2. S. 136-137.
10. Smirnova I.Ju. Formirovanie inozыychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii juristov i specialistov pravoohranitel'noj dejatel'nosti v vuzah MVD // *Razvivajushhie aspekty lingvisticheskogo obrazovanija: problemy i perspektivy: sbornik nauchnyh trudov, Nizhnij Novgorod, 01–02 marta 2016 goda*. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobroljubova, 2016. S. 202-208.

Особенности организации психолого-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации старшеклассников

Ксения Анатольевна Савтюк

студент группы З-БА-ППО-17 (5) кафедры Педагогике и методики начального обучения
Технический институт (филиал) СВФУ имени М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
kscav@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000


Лариса Викторовна Мамедова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) СВФУ имени М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.06.2022

Принята 09.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/e2988-5301-6762-b

Аннотация

Анализ психолого-педагогической литературы обращает внимание на необходимость организации психолого-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации старшеклассников, поскольку специально подобранный комплекс методов и форм, позволяет старшеклассникам адаптироваться к обучающему процессу старшей школы и полноценно получать образование. Основным аспектом успешного освоения детьми программы старшей школы, прежде всего, выступает осознанный выбор профильной подготовки, который в свою очередь будет способствовать полной заинтересованности в учебно-познавательной деятельности и эффективного взаимодействия в образовательном пространстве. Гарантируя при этом продуктивность и эффективность процесса обучения для индивидуальной траектории образовательного, личностного пути старшеклассников. В данной статье отражены основные особенности организации психолого-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации старшеклассников. Описана опытно-экспериментальная работа проведенная в 10 классе МОУ «Гимназия №1 г. Нерюнгри им. С.С. Каримовой». По результатам первичной диагностики и обобщения психолого-педагогического опыта нами было составлено календарно-тематическое планирование психолого-педагогической программы с применением методов и форм, таких как тренинг, игротерапия, изотерапия, музыкотерапия, театрализация, упражнения, дискуссия и мозговой штурм, в целях профилактики и коррекции дезадаптации учащихся старшей школы. Описаны результаты констатирующего эксперимента, подтверждающие эффективность составленных и апробированных нами занятий.

Ключевые слова

старшеклассники, дезадаптация, школьная дезадаптация, адаптация, психолого-педагогическая работа, тренинг, программа, диагностика, профилактика.

Введение

Условия современного общества постоянно меняются, оказывая влияние на позитивные изменения, направленные на формирование и развитие личности, повышая при этом роль школьного

образования. Тем самым, определяя необходимость для теоретической и практической концепции образования определить проблему научного обоснования психического и социального развития детей на различных этапах обучения, а также тщательного изучения условий, факторов и содержания этих переходных периодов.

При анализе психологической и педагогической литературы определено, что на данный момент накоплен некоторый объем знаний в этой научной области, который необходим для определения и решения проблемы адаптации подростков к более высокому уровню образования. Обосновано значение социально-психологической адаптации в работах С. А. Беличева, Т. Д. Молодцова, К. Роджерс, приведен анализ понятий «школьная дезадаптация», «школьная адаптация», описываются их признаки и уровни К. С. Лебединская, Н. М. Иовчук, И. С. Якиманская, Е. Д. Ямбург, Т. Г. Гадельшина.

В трудах отечественных и зарубежных психологов Л. И. Божович, И. С. Кон, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Томэ, И. Л. Бим дана характеристика интеллектуального и психологического развития подростков, обучающихся на средней и старшей ступени в общеобразовательной школе.

В исследовании: Л. И. Божович, В. Е. Каган, Е. В. Новиковой, Д. Скотта, Н. В. Морозовой, Л. С. Выготского, представлены основные факторы, структура, характерные проявления, а также адаптивные психолого-педагогические механизмы и структура дезадаптивного процесса старших школьников к образовательной среде.

Рост числа как отечественных, так и зарубежных публикаций, посвященных проблеме школьной дезадаптации, свидетельствует о большом практическом и теоретическом значении данного вопроса. Этот вопрос был и остается одним из самых актуальных, поэтому ему посвящены сотни трудов, диссертаций, книг и статей.

Материалы и методы исследования

«Дезадаптация - сложное социальное, психологическое и педагогическое явление, выражающееся в нарушении адаптационного механизма социализации личности» (Российская, 1993).

Дезадаптация определяется «как процесс, снижение адаптационных возможностей человека к условиям среды жизнедеятельности, как проявление характеризуется нетипичным для данного человека поведением в определенных условиях, не соответствующим тем нормам, которые характерны для него в данных условиях» (Мудрик, 2009).

Школьная дезадаптация - одно из «существенных нарушений процесса социализации детей. Она проявляется в устойчивой неуспеваемости, отрицательном отношении детей к учебной деятельности и к школе в целом, стремлении любыми способами уклониться от активной мыслительной работы, в конфликтах с учителями, сопротивлении влиянию педагогов, дезорганизации отношений в классе» (Ковкова, 2003).

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет нам рассматривать адаптацию учащихся к материальной и социальной среде в рамках образовательной системы как непрерывный процесс взаимодействия. Психологической составляющей данного процесса выступает гармоничное соответствие личности ребенка потребностям образовательной среды, в то время как чувство эмоционального комфорта и безопасности необходимо всем субъектам системы образования.

Личностные качества в переходные периоды старших подростков проходят глобальные изменения, проявляя значительное воздействие на процесс приспособления к образовательной среде, в частности, «личностные особенности, определяют использование старшеклассниками специфических поведенческих стратегий в процессе социально-психологической адаптации. В старшей школе наблюдается значительный скачок в использовании стратегии активного изменения окружающей среды. Если более младшие подростки ориентированы на пассивное усвоение социального опыта, то в период с четырнадцати до шестнадцати лет потребность в самоутверждении, самоопределении становится более активной, возрастает ориентация на свое «Я», что повышает важность активной позиции в поведении» (Мельникова, 1999).

В процессе самоутверждения и независимости старшеклассники с расстройством адаптации часто игнорируют социальные условности и авторитет и просто отстаивают свою точку зрения. В это

время несоответствие между идеальной картиной и реальностью (сформированной через личностные характеристики) в свою очередь способствует развитию внутриличностного конфликта, сильной неуверенности в себе, постоянной нестабильности, напряженности и неудовлетворенности.

Результаты и обсуждение

Для проведения эффективной психолого-педагогической работы по снижению школьной дезадаптации необходимо иметь наиболее полное представление о причинах, сути дезадаптационных процессов. Эта информация может быть получена только в том случае, если проводится непрерывная диагностическая работа для определения и получения положительного результата.

Исследование особенностей социально-психологической адаптации старшеклассников проводилось на базе МОУ «Гимназия №1 г. Нерюнгри им. С.С. Каримовой». В эксперименте принимали участие 25 десятиклассников. Срок проведения: сентябрь 2021 г. – май 2022 г.

Для выполнения диагностической процедуры на первом этапе из научно-методической литературы были отобраны методики, направленные на оценку уровня адаптации старшеклассников:

1. Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда позволяет исследовать комплекс психологических проявлений и интегральных показателей процесса социально-психологической адаптации таких как: адаптация, интернальность, принятие других, самопринятие, эмоциональная комфортность и стремление к доминированию. Во время диагностики учащимся была предложена анкета, состоящая из 75 вопросов, где содержатся высказывания о человеке и его образе жизни. Утверждения необходимо соотнесены к себе и оценить с собственным образом жизни.

2. Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в модификации А. Д. Андреевой определяет уровень познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева. Проводилась в форме фронтального опроса из 40 вопросов, где ученикам предлагалась прочесть каждое утверждение и выбрать одну из цифр справа, в зависимости от их обычной ситуации в школе, как они обычно там себя чувствуют.

3. Диагностика общей самооценки личности Г. Н. Казанцева определение уровня познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева. Ученикам выдавалась анкета в количестве 40 вопросов, в которой находились несколько предложений, где нужно было записать номер позиции и один из трех вариантов ответа: «Да», «Нет», «Не знаю». Выбрав наиболее подходящий ответ на их поведение в подобной ситуации. Отвечать надо было быстро, не задумываясь.

В таблице 1 представлены результаты проведенных первичных диагностических исследований.

Таблица 1. Результаты исследования на начальном этапе исследования

| | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| | 60% | 24% | 16% |
| Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева) | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| | 24% | 68% | 8% |
| Диагностика общей самооценки личности (Г. Н. Казанцева) | Завышенная самооценка | Адекватная самооценка | Заниженная самооценка |
| | 20% | 72% | 8% |

Таким образом, по результатам диагностических методик в десятом классе были выявлены следующие учащиеся: некоторые учащиеся испытывают внутриличностный конфликт, чувствуют себя некомфортно в коллективе, другие неуверенны в себе из-за низкой самооценки, неспособны принимать самостоятельные решения; следующие не принимают себя и других. Следует так же отметить, у некоторых учащихся преобладает уровень низкой познавательной активности, низкий уровень мотивации достижений, высокий уровень тревожности и гнева, что в свою очередь говорит о дезадаптации.

Для благоприятной адаптации десятиклассников важно создать положительный эмоциональный фон и позитивные условия с первого дня обучения в новом коллективе, а также дружеские отношения, как между учениками, так и между учениками и учителями, учениками и классным наставником.

Исходя из этого нами была составлена психолого-педагогическая программа «Успешная адаптация» предназначена для учащихся десятых классов. Календарно-тематическое планирование программы представлено в таблице 2

Таблица 2. Календарно-тематическое планирование программы

| № | Название, цель | Тема занятия | Методы и приемы |
|-----|--|-----------------------------|--|
| 1. | I этап Тренинг «Знакомство» Цель – определение цели курса для учащихся, | Почему мы здесь сегодня | Изотерапия «Нарисуй свое имя»; упражнения: «Возьми салфеток», «Ветер дует на того, кто...», «Квадрат», «Подарок». |
| 2. | установление взаимопонимания с участниками, создать групповые нормы и рабочую атмосферу. | Самопрезентация | Упражнения: «Снежный ком», «Интервью в парах», «Черные шнурки», «Что изменилось», «Построение круга». |
| 3. | II этап Тренинг «Учимся общаться» Цель - создать дружескую атмосферу взаимной поддержки, доверия, а также доброжелательного и открытого общения учащихся друг с другом на занятиях. | Совместная деятельность | Упражнения: «Грустный мяч», «Чемодан в дорогу», «Связующие нити»; изотерапия «Дом». |
| 4. | | Групповая динамика | Игротерапия: «Встреча», «Восточный базар», «Рулетка», «Ширма»; упражнение «Интервью». |
| 5. | | Эмоциональная вовлеченность | Упражнения: «Шифровка», «Имя и эпитет», «Меня зовут...», «Правда или ложь?», «Радуга мнений». |
| 6. | | Позитивное отношение | Игротерапия: «Стаканчик»; упражнения: «Массажист», «Нож и масло», «Дождик», «Круг». |
| 7. | | Эффективное взаимодействие | Упражнения: «Запомни внешность», «Построимся», «Кто быстрее», «Ливень», «Говорящие руки». |
| 8. | | Общение и умение слушать | Игротерапия: «Имена», «5 важных вещей»; упражнения: «Три слова», «Газетка», «Клубочек»; музыкотерапия «Волшебный сон». |
| 9. | | Личностные качества | Упражнения: «Мяч по кругу», «Алфавит», «Карточки», «Перемена мест», «Животные на спину», «Поздороваться за руку». |
| 10. | | Наши сходства и различия | Упражнения: «Имена-качества», «Я никогда не...», «Давай познакомимся», «Расскажи о себе», «Мы идем в поход», «Одеяло». |
| 11. | | Привлечение внимания | Упражнения: «Привет себе», «Испорченный телефон», «Слушание в разных позах», «Тракторки»; изотерапия: «Рисование по инструкции». |

| | | | |
|-----|---|--------------------------------------|---|
| 12. | | Учимся взаимопониманию | Упражнения: «Копирование движений»; «Бип» («Чужие колени»); «Вавилонская башня», «Снежки», «Глаза, рты, руки»; игротерапия «МПС». |
| 13. | | Общение без слов | Упражнения: «Сбор по голосам», «Стеклянная дверь», «Властелины кольца»; изотерапия «Разговор в рисунках». |
| 14. | | Наши эмоции и чувства | Мини-лекция «Эмоции»; игротерапия: «Угадай эмоцию», «Поставь балл эмоциям»; упражнение «Я желаю себе». |
| 15. | | Проявления эмоций и чувств | Упражнение: «Хлопки по коленям», «Муха», «Замороженные». |
| 16. | | Конфликты и причины их возникновения | Игротерапия: «Перетягивание каната», «Петухи», «Конфликтный ли ты человек?»; «Испорченный телефон»; «Пойми меня». |
| 17. | | Разрешения конфликтов | Упражнение: «Гвалт», «Иностранец»; театрализация «Конфликты». |
| 18. | | Манипуляции и защита от них | Упражнение: «Толкачи», «Зигзаг», «Живое препятствие» Игротерапия: «Манипуляции», «Бункер». |
| 19. | III этап Тренинг «Сплочение и доверие» Цель - умение формировать доверительную атмосферу в команде и координировать совместные действия. | Наша команда | Изотерапия «Мой идеальный коллектив»; упражнения: «Выбор», «Автопортрет», «Поддержка на доверие»; музыкотерапия «Маятник». |
| 20. | | Вместе мы сила | Упражнения: «Веревочка», «Карета», «Слепые фигуры», «Глаза в глаза», «Фотоаппарат». |
| 21. | | Уверенность в отношениях | Упражнения: «Поймать в круг», «Странные ответы», «Три способа поведения», «Оптимальные варианты», «Через пороги». |
| 22. | | Умеем ли мы принимать решение | Упражнения: «До десяти», «Пожелание в лучиках солнца»; мозговой штурм «Консилиум». |
| 23. | | Противостояние влиянию | Игротерапия: «Два зеркала», «Маленькие зелененькие человечки»; упражнение «Спонтанный пересчет». |
| 24. | | Самоконтроль | Игротерапия «Приветствие», «Имена-качества», «Вопросы на бумажках», «Я никогда не...», «Мне сегодня». |
| 25. | | Доверие и поддержка | Упражнения: «Социометрия», «Оценка ситуации», «Карта жизни», «Чемодан». |

| | | | |
|-----|--|-------------------------|---|
| 26. | | Наш идеальный коллектив | Упражнения: «Поиск общего», «Портрет нашего класса», «Мы с тобой похожи тем, что...», «Спасибо за приятное занятие» |
| 27. | | Наши достоинства | Музыкотерапия: «Атомы и молекулы»; упражнения «Печатная машинка», «Путанка», «Фигуры из веревки». |
| 28. | | Быстро и ловко | Упражнения: «Вавилонская башня», «Сквозь кольцо», «Совместный счет»; театрализация «Пантомима» |
| 29. | | Движение к целям | Упражнения: «По листикам», «Дуем к цели», «До черты», «Лестница достижение». |
| 30. | | Подведение итогов | Упражнения: «Разминка», «Двойник», «Чемодан», «Чепуха»; дискуссия «Шляпы». |

Основным методом программы «Успешная адаптация» был выбран тренинг, как метод активного социально-психологического обучения и развития навыков общения, самоконтроля и самопознания. Нами были проведены следующие тематические тренинги: «Знакомство», «Учимся общаться», «Сплочение и доверие».

Метод игротерапии использовался с целью коррекции эмоциональных нарушений и совершенствования взаимоотношений старшеклассников с окружающим миром и самим собой. Все игры объединены общими целями так, например, в тренинге «Учимся общаться» нами были проведены игры направленные на создание дружеской атмосферы и групповой динамики «Восточный базар», «Рулетка», «Ширма». Такие игры как: «Стаканчик», «Имена», «5 важных вещей» способствуют эффективной коммуникации учащихся друг с другом. Игры «Перетягивание каната», «Петухи», «Конфликтный ли ты человек?» и другие, помогают понять природу конфликтов и найти пути их разрешения. В тренинге «Сплочение и доверие» проводились игры для самоконтроля и координации совместных действий в команде «Два зеркала», «Вопросы на бумажках», «Я никогда не...», «Мне сегодня» и т.д.

Изотерапия в тренинговых занятиях проводилась для развития навыков общения, активизации процесса самопознания и саморазвития на тему: «Нарисуй свое имя», «Дом», «Рисование по инструкции», «Разговор в рисунках», «Мой идеальный коллектив».

Музыкотерапия применялась в упражнениях «Волшебный сон», «Маятник», «Атомы и молекулы» проводились для эмоциональной разгрузки, уменьшению уровня стресса и регулированию эмоционального состояния.

С целью развитие способности к невербальной коммуникации и экспрессивности, были использован метод театрализации: «Пантомима» и «Конфликты» для закрепления на конкретных примерах конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Мозговой штурм «Консилиум» был проведен с целью обучения старшеклассников генерировать общие идеи, а также продуктивно взаимодействовать с другими одноклассниками, что способствует наиболее эффективно находить решения сложных проблем.

Была проведена групповая дискуссия на тему «Шляпы» для обучения правильного общения друг с другом, развивать чувства открытости и доверия, давать и получать обратную связь, при совместном обсуждении и анализе проблемного вопроса.

В системе тренинговых занятий нами были использованы упражнения как метод обучения, многократных повторяющихся действий для совершенствования необходимых умственных и практических навыков и умений. Были проведены: упражнения на знакомство: «Возьми салфеток», «Ветер дует на того, кто...», «Квадрат», «Подарок», «Снежный ком», «Интервью в парах», «Черные

шнурки» и другие; упражнения на организацию совместной деятельности, групповой динамики и эффективного взаимодействия: «Грустный мяч», «Чемодан в дорогу», «Шифровка», «Радуга мнений», «Дождик», «Круг», «Построимся», «Кто быстрее», «Говорящие руки» и другие; упражнения, направленные на общение и умение слушать, а также на тренировку умения использовать невербальные средства общения: «Три слова», «Газетка», «Клубочек», «Копирование движений», «Глаза, рты, руки», «Сбор по голосам», «Стеклянная дверь» и другие; упражнения на умение видеть в себе и окружающих положительные качества: «Мяч по кругу», «Поздороваться за руку», «Имена-качества», «Я никогда не...», «Расскажи о себе», «Мы идем в поход», «Тракторки и другие; упражнения на создание атмосферы дружбы, поддержки и доверия, а также дружелюбного и доверительного общения учащихся друг с другом на занятиях: «Вавилонская башня», «Снежки», «Я желаю себе», «Внешние проявления эмоций», «Пойми меня», «Живое препятствие», «Бункер» и другие; упражнения на сплочение о доверие: «Выбор», «Автопортрет», «Поддержка на доверие», «Веровочка», «Карета», «Слепые фигуры», «Поймать в круг», «До десяти», «Пожелание в лучиках солнца», «Социометрия», «Оценка ситуации», «Карта жизни», «Чемодан», «Поиск общего», «Портрет нашего класса», «Мы с тобой похожи тем, что...», «Спасибо за приятное занятие», «По листикам», «Дуем к цели», «До черты», «Лестница достижение» и другие.

Таким образом, все вышеприведенные методы работы в тренинге используются для закрепления определенных умений и навыков, и является частью целенаправленной работы в системе оказания психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в адаптационный период. Поэтому различные упражнения, игры заставляют участников анализировать различные идеи и укрепляют их мышление. Продуманная рефлексия - в процессе дискуссии, мозгового штурма участники учатся рассуждать, рассматривать и оценивать все аспекты различных позиций, развивают аналитические навыки. В театрализованных играх участники устанавливают себе в роль иных, сопереживают, сочувствуют им и меняют свое отношение.

После проведения цикла тренинговых занятий нами был проведен констатирующий эксперимент с целью определения уровня динамики особенностей социально-психологической адаптации старшеклассников.

В таблице 3 представлены результаты итоговых диагностических исследований.

Таблица 3. Результаты исследования на начальном этапе исследования

| | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| | 72% | 22% | 6% |
| Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева) | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| | 48% | 44% | 8% |
| Диагностика общей самооценки личности (Г. Н. Казанцева) | Завышенная самооценка | Адекватная самооценка | Заниженная самооценка |
| | 0% | 88% | 12% |

Таким образом, по результатам повторных диагностических методик можно сделать вывод, что разработанная с учетом уровня адаптации десятиклассников психолого-педагогическая программа «Успешная адаптация» помогла значительно повысить уровень социально-психологической адаптации, уровень самооценки и мотивации к учению, эмоциональное отношение к условиям образовательной среды старшей школы.

Заключение

На основании данных исследования мы можем сделать вывод: составленная и апробированная нами психолого-педагогическая программа «Успешная адаптация» подтвердили эффективность, значительно повысился уровень социально-психологической адаптации, уровень самооценки и уровень


мотивации учения и эмоционального отношения к учению, обучающихся к условиям образовательной среды старшей школы, что было подтверждено при помощи диагностических методик.

Список литературы


1. Ковкова Т.Г. Специфика социальной работы с детьми с ОВЗ в стационарном учреждении // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 192-96.
2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: МПСИ, 2009. 354 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия / В.Г. Панова. М.: Пресс, 1993. 607 с.
4. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. канд. психол. наук. СПб., 1999. 194 с.

Features of the organization of psychological and pedagogical work on the prevention of school maladaptation of high school students

Ksenia A. Savtyuk

student of group Z-BA-PO-17 (05) of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
NEFU Technical Institute (branch) named after M.K. Ammosov
Neryungri, Russia
kscav@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000


Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
NEFU Technical Institute (branch) named after M.K. Ammosov
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 12.06.2022

Accepted 09.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/e2988-5301-6762-b

Abstract

The analysis of psychological and pedagogical literature draws attention to the need to organize psychological and pedagogical work to prevent school maladaptation of high school students, since a specially selected set of methods and forms allows high school students to adapt to the learning process of high school and fully receive education. The main aspect of the successful development of the high school program by children, first of all, is the conscious choice of specialized training, which in turn will contribute to full interest in educational and cognitive activities and effective interaction in the educational space. While guaranteeing the productivity and efficiency of the learning process for the individual trajectory of the educational, personal path of high school students. This article reflects the main features of the organization of psychological and pedagogical work on the prevention of school maladaptation of high school students. The experimental work carried out in the 10th grade of the MOE «Gymnasium No. 1 of Neryungri named after S.S. Karimova» is described. Based on the results of the primary diagnosis and generalization of psychological and pedagogical experience, we compiled a calendar-thematic planning of a psychological and pedagogical program using methods and forms, such as training, game therapy, isotherapy, music therapy, theatricalization, exercises,

discussion and brainstorming, in order to prevent and correct maladaptation of high school students. The results of the ascertaining experiment confirming the effectiveness of the lessons compiled and tested by us are described.

Keywords


high school students, maladaptation, school maladaptation, adaptation, psychological and pedagogical work, training, program, diagnostics, prevention.

References


1. Kovkova T.G. Specifika social'noj raboty s det'mi s OVZ v stacionarnom uchrezhdenii // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 4. S. 192-96.
2. Mudrik A.V. Vvedenie v social'nuju pedagogiku. M.: MPSI, 2009. 354 s.
3. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija / V.G. Panova. M.: Press, 1993. 607 s.
4. Mel'nikova N.N. Strategii povedenija v processe social'no-psihologicheskoj adaptacii: dis. kand. psihol. nauk. SPb., 1999. 194 s.

Методика применения web технологий для развития интеллектуальных способностей студентов геологических вузов

Гасан Азадович Мамед-заде

проректор доктор экономических наук, доцент
Российский государственный социальный университет
Москва, Россия
mamedzade@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000


Юрий Васильевич Забайкин

доцент кафедры производственного и финансового менеджмента кандидат экономических наук, доцент
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе
Москва, Россия
zabaikin@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.07.2022

Принята 19.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/x4909-1668-6088-n

Аннотация

В статье актуализируются проблемы профессионального педагогического образования, в частности вопросы использования веб-технологий в процессе психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы. Авторы очертили круг актуальных проблем, решение которых возможно при условии внедрения элементов смешанной системы обучения с использованием облачных технологий (обеспечение доступа к различным образовательным ресурсам; интенсификация системы профессионально-педагогического образования; развитие творческих и интеллектуальных способностей студента средствами цифровых сервисов; коммуникативная деятельность на основе общих образовательных и профессиональных интересов и др.). В статье приведены результаты онлайн анкетирования студентов специальности «Начальное образование» по определению степени использования веб-приложений в процессе психолого-педагогической подготовки и степени их заинтересованности в применении облачных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности. Научная новизна определяется тем, что освещены пути внедрения облачных сервисов в образовательный процесс высшей школы (Google Sites, Google Classroom, Google Docs, Google Charts, Canva, Piktochart, Scratch). Раскрыта система принципов, которые способствуют эффективной организации психологопедагогической подготовки будущих учителей начальной школы с помощью вебтехнологий. Практическая значимость исследования определяется тем, что охарактеризованы основные направления совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы при условии использования веб-технологий (сочетание традиционного и онлайн обучение; использование веб-квестов, Google-сервисов, Е-пособий, мультимедийных презентаций и др.; развитие критического и креативного мышления, познавательной мотивации; оптимизация самостоятельной работы за счет мобильности, гибкости и доступности облачных сервисов; постоянный профессиональный рост преподавателей с целью овладения высоким уровнем цифровой грамотности.

Ключевые слова

учитель начальной школы; профессионально-педагогическая подготовка; информационно-коммуникационные технологии; цифровые приложения; облачные сервисы; веб-технологии.

Введение

Современный этап развития отечественного образования характеризуется интенсификацией масштабных преобразований (Mogi, 2021), обусловленных не только изменением понятийно-информационной парадигмы обучения и воспитания молодого поколения на лично-ориентированную, но и активной вовлеченностью образовательных систем в глобальные процессы информатизации и технологизации (Fernández-Batanero, 2021). Так, фундаментальными индикаторами образования являются: инновации в научно-технической сфере (широкое привлечение в образовательное пространство облачных сервисов, нанотехнологий, мультитехнологий т. д.) (López-Belmonte, 2021), обуславливают потребности быстрых и научно обоснованных изменений в содержании и методиках обучения; развитие умения учиться на протяжении жизни в современном мире усиливается необходимость формирования способности искать и усваивать новые знания, строить жизненную (учебную) траекторию в соответствии с общественными преобразованиями, обладать цифровой грамотностью, предприимчивостью и т. п.); скорость и частота информационных коммуникаций существенно изменяют учебное и культурное пространство страны (Astiaso Garcia, 2021). Среди обозначенных вызовов выделяется необходимость модернизации системы педагогического образования, что предполагает поиск новых путей совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, в том числе и педагогов начальной школы (Wang, 2021).

Одним из важных аспектов модернизации педагогического образования является использование онлайн технологий для организации образовательной среды, активизации личностного и профессионального потенциала будущих специалистов (Svetsky, 2021).

Внедрение облачных технологий является важным элементом смешанной системы обучения, которая сочетает дистанционные и традиционные методы профессионально-педагогического образования и создает возможность для решения ряда существенных проблем (Li, 2021):

- обеспечение доступа к различным образовательным ресурсам;
- получение профессионального образования в удобной форме;
- интенсификация системы профессионального образования;
- развитие творческих и интеллектуальных способностей студента средствами открытого применения всех образовательных ресурсов, в том числе доступных в сети Интернет;
- обмен данными, коммуникативная деятельность на основе общих интересов, преимущественно образовательных и профессиональных и др.

Анализ существующих исследований показывает тот факт, что сейчас созданы благоприятные предпосылки для технологизации отечественного образования (Molnar, 2021), формирование предметных информационных компетентностей у будущих учителей начальной школы, формирование их цифровой грамотности, медиа-компетентности и др. (Davis, 2021) Отдавая должное разработкам теоретико-прикладных аспектов проблемы, отметим, что цифровые технологии как средство совершенствования профессионального мастерства учителей начального звена образования еще не были ведущим средством их психолого-педагогической подготовки (Evans, 2021).

Быстрые темпы информатизации образования обуславливают необходимость формирования высокого уровня цифровой компетентности будущих учителей начальной школы (Škorić, 2021), что обеспечит им возможность эффективного решения профессиональных задач (Cheng, 2021).

В то же время качество психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы представляет собой интеграционный стержень, основу и принцип системы профессионального образования; один из индикаторов высокого качества жизни (Kirreg, 2021), инструмент социальной и культурно-духовного согласия и соответствия разнообразным потребностям личности, государства, общества (Fang, 2021). В этом смысле, перед современными учреждениями высшего образования встают стратегические задачи, которые заключаются в активизации самостоятельной познавательной-практической деятельности студентов (Moreno-Morilla, 2021), создании установки на творчество (Soler-Costa, 2021), повышении ответственности за результаты обучения, эффективной подготовке к педагогической деятельности, стимулировании процесса становления и развития нестандартной

личности педагога нового поколения, способного и готового инновационными путями решать актуальные проблемы (Li, 2021).

Материалы и методы исследования

С целью исследования степени использования веб-приложений в процессе психолого-педагогической подготовки и степени заинтересованности студентов в применении облачных технологий в будущей профессиональной деятельности, нами было проведено анонимное онлайн анкетирование на тему: «Веб-технологии в процессе психолого-педагогической подготовки будущего учителя начальной школы», созданное с помощью сервиса GoogleФормы (Palmos, 2021).

В ходе опроса респондентам также было предложено предоставить свои предложения по повышению эффективности профессионального образования с помощью облачных сервисов. Обобщив мнения студентов, охарактеризуем основные направления совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы при условии использования веб-технологий:

- сочетание традиционного и онлайн обучения или элементов дистанционного образования в контексте профессионально-педагогической подготовки;
- создание системы смешанного обучения с использованием веб-квестов, Google-сервисов (Blogger, Google Classroom, Google Docs, Google Sites, YouTube и др.), мессенджеров (Viber, Facebook Messenger, Telegram, WhatsApp и тому подобное), Е-пособий, мультимедийных презентаций, познавательных видео;
- развитие критического и креативного мышления, познавательной мотивации и активной включенности в учебный процесс с помощью цифровых сервисов;
- оптимизация самостоятельной работы студентов за счет мобильности, гибкости и доступности облачных технологий;
- постоянный профессиональный рост преподавателей психолого-педагогических дисциплин с целью овладения высоким уровнем цифровой грамотности.

Результаты и обсуждение

В опросе приняли участие студенты м бакалаврского уровня высшего образования специальности 013 начальное образование. В ходе анкетирования изучалось мнение будущих педагогов относительно их отношения к использованию веб-технологий в образовательном процессе. Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что подавляющее большинство студентов (94,4 %) считают, что современный учитель начальной школы должен быть медиаграмотным и обладать высоким уровнем цифровой компетентности. На вопрос «считаете ли Вы, что использование цифровых приложений повышает эффективность образовательного процесса, способствует активизации внимания и заинтересованности в учебе?» значительное количество опрошенных (87%) ответили утвердительно, однако 13% – не видят в этом особой актуальности.

Анкетирование показало, что при преподавании таких дисциплин, как: «Методика обучения информатике», «Основы информационных технологий», «Тьюторство в электронном обучении», «Методика обучения образовательных областей «Обществознание» и «Естествознание», «Медиа образование в начальной школе», «Методика обучения образовательной области «Математика» и др. довольно часто использовались цифровые веб-технологии. Как видим, подавляющее большинство дисциплин относятся к естественнонаучному циклу и по своей специфике должны основываться на активном использовании ИКТ. В то же время лишь незначительная доля опрошенных назвала дисциплины психолого-педагогического цикла («Общие основы и история педагогики со вступлением в специальность», «Общая психология», «Педагогическая психология»), при преподавании которых применяются облачные сервисы. При этом 94,4% опрошенных хотели бы, чтобы преподаватели чаще использовали цифровые технологии в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин. Интересным также было мнение студентов относительно разновидности вебтехнологий, которые на их взгляд, способствуют повышению преподавания психолого-педагогических дисциплин. Так,

предпочтения студентов разделились: 87 % опрошенных хотели бы чаще видеть лекции в форме мультимедийных презентаций, 64,8 % – хотели бы больше участвовать в on-line опросах и анкетированиях, 63 % предпочитают онлайн сервиса YouTube, образовательным веб-квестам (51,9 %) и различным образовательным веб-сайтам (50 %).

В результате проведенной работы было выяснено, что для большинства опрошенных студентов специальности «Начальное образование» использование веб-технологий в контексте преподавания психолого-педагогических дисциплин является необходимым и достаточно эффективным процессом, способным повысить учебную мотивацию соискателей образования, развить их педагогическое мышление, желание постоянно повышать собственный профессиональный уровень и творческий потенциал.

На основе анализа научных исследований в области новейших ИКТ и облачных сервисов, и проведенного анкетирования можем констатировать, что рассмотрение онлайн технологий лишь с точки зрения современных тенденций технологизации и информатизации образования значительно сужает рамки их внедрения. Ведь в этом случае целесообразно говорить об их «педагогизации» и мощные возможности в контексте поиска и передачи информации, проверки полученных профессионально-педагогических знаний и умений современных студентов. Подтверждение нашей гипотезы находим в трудах, которые отмечают «большой дидактический потенциал вебтехнологий и их влияние на развитие познавательной деятельности в образовательном процессе». По мнению ученых, сейчас " аудитория пользователей всемирной сети расширяется и молодеет, сетевые сервисы становятся доступнее, привлекают своей новизной и возможностями, имеют влияние на развитие молодого человека. Данный аргумент, как и следующий, нельзя не учитывать в организации учебно-воспитательного процесса школы. Уровень развития информационных технологий позволяет применять сервисы организации коммуникаций, дидактических платформ рядовому учителю ". Кроме этого, следует придерживаться следующих условий, усиливающих систему профессионально-педагогического образования:

- адаптация содержания профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в соответствии с современными требованиями;
- рациональное сочетание традиционных и компьютерных технологий обучения и активизация учебно-познавательной деятельности студентов;
- формирование профессиональных умений и навыков на основе развития творческого педагогического мышления студентов;
- использование средств мультимедийных и дистанционных технологий как платформы построения современной компьютерно-ориентированной педагогической системы обучения;
- систематический и оперативный контроль и коррекция результатов учебной деятельности студентов.

Основываясь на указанных научно-методических исследованиях и проведением онлайн опросе раскроем собственный опыт использования разнообразных вебтехнологий (Google-сервисы (Google Classroom, Google Docs, Google Sites, YouTube), облачные сервисы Canva, Piktochart, Scratch и др.) в процессе психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы, а также охарактеризуем основные пути их внедрения в образовательный процесс высшей школы.

Так, с помощью сервиса Google Sites автором разработаны и внедрены в учебный процесс подготовки студентов специальности 013 «Начальное образование» электронные учебно-методические пособия по курсам «Общие основы и история педагогики со вступлением в специальность» и «Эстетотерапия», входящие в число обязательных компонентов образовательной программы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы. Издание содержит все необходимые материалы для успешного изучения указанных учебных дисциплин: мультимедийные лекции (созданные с помощью онлайн сервиса Canva и программы Microsoft PowerPoint), методические рекомендации к практическим занятиям и самостоятельной работы, вопросы для итогового контроля и полезные ссылки на видео (размещены на сервисе YouTube) для повышения собственной профессиональной компетентности, фотоархивы занятий и лучших работ студентов. Использование данных сервисов значительно облегчает процесс преподавания и восприятия учебного материала,

увеличивает интерес студентов к учебным дисциплинам, оптимизирует ход подготовки и выполнения практических задач.



Рисунок 1. Принципы создания эффективной системы обучения

Среда Google Classroom является также удобным приложением в контексте психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы. Автором создан виртуальный «Класс», что является эффективной платформой для смешанного обучения при изучении дисциплины «Электронное портфолио в образовании». На Google-Диске курса содержатся все необходимые материалы, сохраненные в формате Google Docs: лекции, методические рекомендации к лабораторным занятиям и самостоятельной работе, вопросы для итогового контроля, образцы студенческих работ. В процессе изучения дисциплины студенты знакомятся со всеми учебно-методическими материалами, выполняют разнообразные задания творческо-педагогического направления: создают инфограммы к определенной теме (с помощью облачных сервисов Piktochart, Google Charts, Canva и др.), готовят учебные веб-квесты (преимущественно с помощью сервиса Scratch) или интеллектуальные карты по технологии майндмепинга (как в групповой, так и в индивидуальной формах с использованием онлайн программ на смартфонах), разрабатывают Е-портфолио курса, учителя (студента) или темы (с помощью веб-приложения Google Sites) и др.

Организация эффективной психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы с помощью онлайн технологий становится возможным при условии соблюдения системой следующих принципов (Rus-Casas, 2021):

- открытой информационной системы;

- организации, самоорганизации и развития в согласованной работе всех участников информационно-педагогического процесса;
- вариативности в развитии информационной среды;
- информационного центра как благоприятного социального пространства, способного активизировать возможности личности для комфортной социально-культурной интеграции;
- непрерывной образовательной деятельности;
- освоение перспективных педагогических, информационно-коммуникационных технологий с пассивной на активную деятельную личностную позицию будущего учителя;
- ориентации учебной деятельности будущего учителя не только на потребление готового контента, но и на участие в сотворчестве.

Следовательно, использование веб-технологий в процессе психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы актуализирует (Lyons, 2021):

- реализацию индивидуального подхода к каждому студенту преподаватель имеет возможность оценивать учебные достижения студентов, учитывая их индивидуальные потребности, а студенты – выбирать собственный темп выполнения заданий;
- обеспечение эффективной обратной связи между преподавателем и студентами (опрос, тестирование, общение в Google Classroom и т. д.);
- использования в процессе психолого-педагогической подготовки дидактичного материала (электронные лекции, гиперссылки, тестовые задания, вебквесты тому подобное).

Основным правилом при построении новой образовательной среды можно считать соблюдение принципа педагогической взвешенности и целесообразности применения любых технологий, в частности технологий дистанционного обучения. Что касается педагогической мудрости и целесообразности, то это означает, что главной целью должно быть интеллектуальное развитие учащихся, их мировоззрения, логического, творческого мышления, а мультимедийные технологии предполагается рассматривать лишь как инструмент, средство повышения эффективности процесса обучения, развития интеллектуального потенциала студентов, формирование системы общекультурных и профессиональных компетенций.

Под психолого-педагогическими условиями обучения понимают совокупность взаимосвязанных факторов, которые являются определяющими для реализации целенаправленного процесса формирования профессиональных компетентностей будущих учителей, которые являются основой способности специалиста осуществлять профессиональную деятельность, решать проблемы, возникающие в реальных ситуациях, с опорой на имеющиеся знания, умения, навыки, жизненный опыт. Это прежде всего сознательно создаваемые в педагогическом процессе психолого-педагогические условия на базе объективно существующих возможностей использования современных информационно-коммуникационных технологий для решения поставленных педагогических задач.

Факторы влияния на успешность формирования профессиональных компетентностей будущих специалистов целесообразно подразделить на факторы:

- связанные с использованием технологий дистанционного обучения;
- связанные с содержанием, средствами, формами и методами профессионального обучения;
- связанные с личностными характеристиками субъектов обучения.

В случае использования технологий дистанционного обучения на базе информационной среды Moodle все факторы тесно связаны друг с другом, на основе учета чего создаются дополнительные возможности для формирования профессиональных знаний, умений и навыков и профессионального направления подготовки специалиста.

К средствам сетевых технологий следует относить технические и программные средства учебного назначения предлагают наиболее общую классификацию использования сетевых технологий в профессиональном образовании:

- как средств обучения;
- как средств, для усовершенствования представления учебных материалов;

- как инструментов познания окружающей действительности и самопознания;
- как средств развития личности студента;
- как объектов изучения в рамках освоения дисциплин компьютерного цикла;
- как основу информационно-методического обеспечения обучения и управления учебным процессом профессионального обучения;
- как средств коммуникаций;
- как средств автоматизации обработки результатов эксперимента и управления;
- как средств автоматизации контроля и коррекции результатов учебной деятельности, тестирования и психодиагностики;
- как средств поддержки интеллектуального досуга.

Использование средств современных информационно-коммуникационных технологий способствует становлению системы профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов путем формирования комплекса взаимосвязанных компетенций и эффективных средств диагностики уровней их развития. Все это обуславливает необходимость создания теоретически обоснованного отбора средств формирования профессиональных компетентностей будущих специалистов.

Как уже отмечалось, подготовка будущих специалистов может быть эффективной лишь при условии, что в процессе обучения будут активно участвовать сами студенты. Профессиональное самосовершенствование будущего педагога – это сознательный, постоянный целенаправленный процесс повышения уровня своего профессионально-педагогического мастерства. В основе этого процесса лежит психологический механизм постоянного преодоления внутренних противоречий между имеющимся уровнем профессионализма и некоторым кажущимся его состоянием. Для преодоления этих противоречий целесообразно формировать у студентов навыки самообразования, самообучения, самовоспитания, обучения на протяжении всей жизни.

Особенностью высшего образования является подготовка человека к продуктивной, творческой деятельности. Особенно важна направленность на творческую деятельность именно будущего учителя, поскольку владение основами и способностью к творческой, продуктивной деятельности, сформированное в студенческие годы, в будущем позволит учителю выявить свою индивидуальность, воспитывать такие же черты личности у учащихся.

Современные преподаватели во время семинарских и практических занятий постоянно сталкиваются с проблемой влияния глобальной информационной сети. Особенно это касается дисциплин гуманитарного направления, где ненужно решать задачи или проводить расчеты. Привычные традиционные формы подготовки, в которых студент самостоятельно готовит вопросы, эссе, литературный обзор, реферативные сообщения и т. д. и выступает с ними перед аудиторией, часто являются неэффективными из-за того, что материал, который он произносит, оказывается, "скачанным", в лучшем случае, с нескольких, а чаще с одного электронного ресурса. Еще десять лет назад студенту для подготовки к занятию необходимо было поработать в библиотеке, посмотреть первоисточники, выписать нужные идеи, проработать и переосмыслить материал, то теперь достаточно задать параметры поиска в одном из поисковых сервисов и получить готовый реферат, сообщение, статью, которые выполнены по всем требованиям, что не стимулирует к самостоятельной труду, поскольку дает альтернативные и менее затратные способы выполнения поставленных задач. В результате задачи, призванные стимулировать самостоятельность, творческий поиск, учить анализировать материал, оказываются недейственными и приводят к механическому воспроизведению чужих текстов.

Педагогическая наука и практика не стоят на месте, и преподаватели, в свою очередь, ищут пути повышения качества образования в целом и учебного процесса в частности. Поэтому учет перспектив, возможностей, а также изменений, которые приносит в современную Высшую школу всемирная сеть Интернет, является одной из актуальных задач педагогики и психологии.

Существенной особенностью таких средств является то, что после того, как студент выбрал источник данных, он имеет весьма ограниченное влияние на последовательность и темп подачи учебного материала. Довольно часто в таких средствах предусматриваются ограниченные возможности

просмотра данных «вперед – назад», остановки, изменения скорости подачи данных, однако студенты не могут изменить ни содержание учебных данных, ни стратегию их представления.

На современном этапе развития интернет-технологий многие образовательные задачи оказались вынесенными в виртуальное пространство. Прежде всего, это технологии дистанционного обучения, относительно новой, но популярной формы, что открывает широкие возможности для студентов и позволяет значительно уменьшить затраты на подготовку специалистов. Этот тип обучения содержит и ряд недостатков, связанных с усложнением контроля качества. В целом нецелесообразно на них останавливаться, поскольку эти технологии находятся еще в процессе развития и требуют отдельного пролонгированного фундаментального исследования. В центре внимания данного исследования – влияние Интернета на качество классических форм обучения.

При изучении рассматриваемой проблемы возможно исходить из двух основных критериев – уровня полученных знаний, умений и навыков и профессиональной компетентности выпускников вузов, то есть непосредственной возможности использования полученных знаний в практической деятельности. Исходя из этих критериев, основными показателями качества образования выступает, наряду с количеством, современностью и содержанием накопленных знаний, конкурентоспособность и востребованность выпускников вузов на рынке труда, их дальнейшие достижения в профессиональной сфере. То есть качество полученного образования определяется не только количеством, глубиной, универсальностью, современностью и основательностью знаний, но и умением использовать их в профессиональной деятельности.

Современный рынок труда часто требует специалистов таких профессий, которые не готовят в вузах. Порой работодатели ставят перед работниками задачи, которые не предусматривала их профессиональная подготовка. От того, насколько ловко молодому специалисту удастся справиться с поставленными задачами, зависит его дальнейшая карьера и уровень доходов. Поэтому качество образования можно рассматривать на разных уровнях: на государственном и на уровне вузов (путем тестирования и мониторинга) – как содержание, глубина, концептуальность, целостность и содержательность полученных студентами знаний; на уровне работодателей – как субъективная оценка профессиональной готовности специалиста и его потенциальных возможностей; на уровне самой личности, которая получила определенный багаж знаний, умений и навыков и предстала перед реалиями современной профессиональной деятельности.

Интернет по своей значимости не уступает наиболее существенным изобретениям человечества. Он очень активно и прочно закрепился в современной жизни и продолжает наращивать темпы распространения и развития. На сегодня через сеть Интернет возможно осуществлять значительное количество разнообразных операций не только развлекательного, но и практического характера, например, таких, как оплата различных услуг, в том числе и коммунальных, контроль банковских счетов, проведение конференций, участие в биржевых торгах, покупка широкого спектра товаров, контроль за работниками предприятия, обмен информацией между определенным кругом людей, обсуждение условий договоров, ведение переписки, рекламирования и продвижения товаров и услуг. Спектр этих возможностей очень широк и увеличивается ежедневно.

Современная студенческая молодежь активно использует ресурсы интернета, в том числе и для подготовки к занятиям. Проведен опрос среди студентов первых курсов с целью определения степени использования Интернета в подготовке к практическим и семинарским занятиям. Всего в опросе приняли участие 196 человек. Оказалось, что интернет в той или иной степени используют все опрошенные студенты. На вопрос «Пользовались ли вы ресурсами Интернета для подготовки к школьным занятиям?» 10% опрошенных ответили, что пользовались постоянно, 60 % – время от времени, 6 % – иногда, когда была возможность и насущная потребность, и 24 % – практически не пользовались. Результаты опроса свидетельствуют, что поступив в ВУЗ, студент начинает испытывать настоящую потребность в доступе к сети Интернет, которую он не чувствовал так сильно, будучи школьником, или не имел материальной возможности ее реализовать.

Интернет внес значительные изменения в организацию общественного пространства. Стиль общения изменился в сторону сокращения и лаконичности высказываний – что соответствует быстрым

темпам современной жизни. В социальных сетях, форумах, электронной почте, программах для переговоров (Skype, ICQ) бытует особый стиль речи, который характеризуется специфическими терминами, сокращениями, "смайлами", перемежается ссылками, цитатами, вставками и другими средствами передачи информации. Тем самым Интернет влияет на формирование личности, которая активно использует эти средства. Кроме семантических единиц "интернет-языка", на личность влияют еще и особенности доступа к информации. Ведущее значение приобретает форма организации "интернет-пространства", который существует как постоянное ветвление. В нем нет линейности. Образно он выглядит как лабиринт виртуального текста, требующий от человека выработки новых средств ориентирования.

Новые технологии, которые создаются человеком для облегчения жизни, в результате приводят к его усложнению. Они заставляют изучать новые способы манипулирования, овладения технологией и соответственно предопределяют усложнение сознания. Поэтому ставить вопрос о том, использовать ли интернет в учебном процессе, неуместно, так как запретить его, отгородиться или игнорировать невозможно. Он стал частью реальности настоящего, и задача педагогов состоит в том, чтобы понять, каким образом его использовать для оптимизации и повышения уровня образования.

Современный преподаватель, формируя учебный курс, вынужден выходить из априорного существования всемирной сети Интернет. Но он может выбирать, какой масштаб и значение приобретет Интернет для данного конкретного курса. Это зависит от таких факторов, как:

- глубина освоения самим преподавателем сети Интернет. Насколько он умеет и хочет им пользоваться. Этот критерий варьируется от нежелания и неумения использовать поисковые системы до навыков самостоятельного создания сайтов и написания компьютерных программ;
- специфика преподаваемого курса. Для гуманитарных дисциплин возможности использования Интернета шире, чем для технических или чисто практических прикладных дисциплин, где целью выступает формирование определенных практических умений и навыков, хотя и в этом контексте возможны различные варианты;
- возможности свободного доступа студентов к сети Интернет и их навыки его использования. Это вопрос может иметь как материальный характер (определяется финансовым возможностями студента и наличием покрытия сети), так и когнитивный, (определяется степенью способности конкретного человека овладеть компьютером).

В процессе преподавания дисциплины Интернет может играть роль источника информации, средства контроля, поля общения, способа организации самого процесса обучения. Часто использование Интернета встречает внутреннее психологическое сопротивление преподавателей, потому что требует перестройки уже разработанных, испытанных и привычных форм организации изучения материала. В таких случаях возникает несоответствие современности, и студенты ее чувствуют (по результатам указанного опроса 95 % студентов считают обязательным для преподавателя использовать возможности Интернета в процессе изучения дисциплины). Из этого следует, что качество учебного процесса зависит от целесообразности и продуманности использования интернет-технологий.

В последние десятилетия разработано значительное количество методов самостоятельного обучения, особенно популярными среди них были методики и программы изучения иностранных языков, но, несмотря на широкую доступность и распространение таких курсов, наиболее эффективным остается овладение языком под руководством репетитора или в малой группе, где происходит непосредственное общение, или, как вариант, общения с носителями языка. Это оправдано тем фактом, что человек остается социальным существом, и межличностное взаимодействие является наиболее действенным способом передачи знаний.

Поэтому можно утверждать: какими бы эффективными ни были средства обучения в виртуальном пространстве, без субъект-субъектного взаимодействия (а оно в полном смысле реализуется только вне сети) эффективное обучение невозможно. Интернет дает возможность напрямую общаться с человеком благодаря использованию веб-камер, но применяя это устройство, мы получаем информацию лишь спустя два канала восприятия: зрительный и слуховой, другие же, которые являются также важными и информативными, не принимают участия в процессе.

Для учебного процесса Интернет открывает широкие возможности оптимизации и повышения эффективности, тем самым влияя на качество образования как результат этой деятельности. Виды работ могут отличаться по показателям, не умаляет степени участия преподавателя в учебном процессе.

Отбор мультимедийных средств должен соответствовать трем общим принципам:

- высокая эффективность;
- корректность;
- достоверность.

Довольно часто именно с помощью мультимедийных средств обучения студент получает представление обо всем спектре информационных ресурсов, поэтому с помощью мультимедийных ресурсов нужно наглядно демонстрировать, что на достаточно популярных серверах известных издательств может находиться значительное количество неточных и некорректных данных.

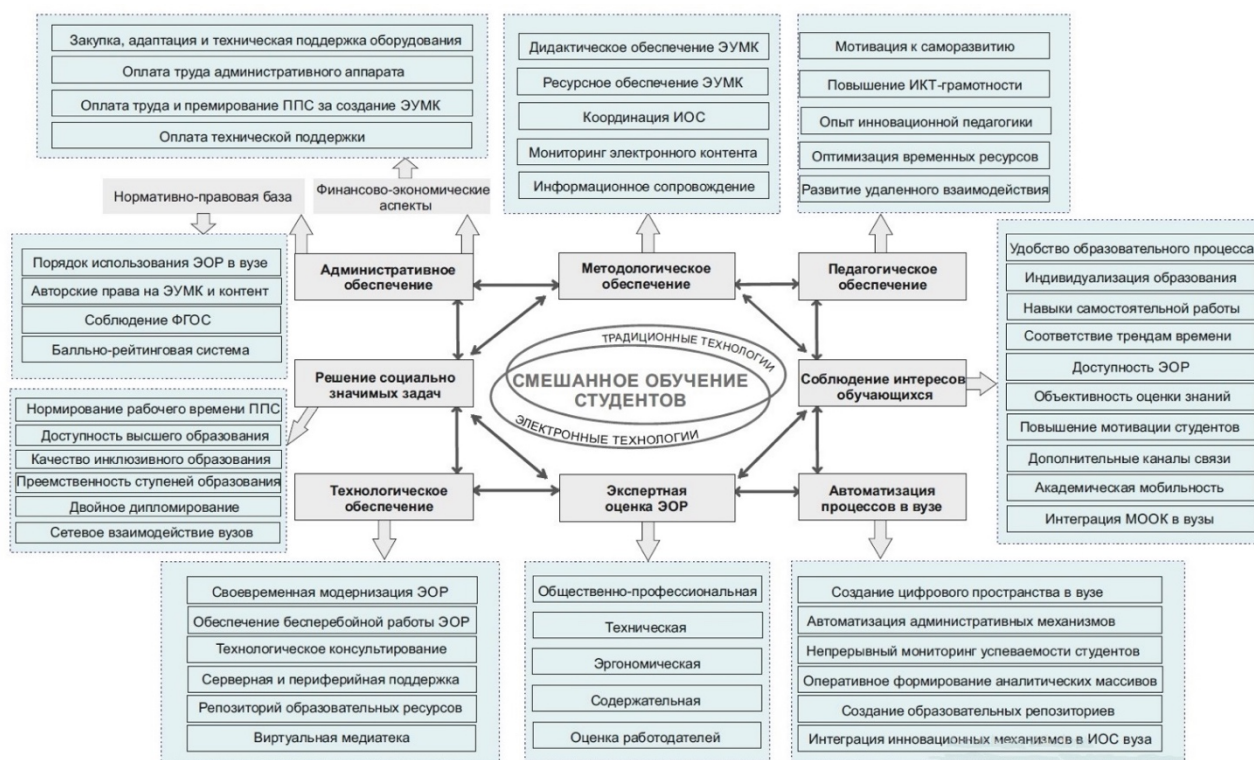


Рисунок 2. Общая схема принципов для смешанного обучения

Одним из существенных факторов отбора содержания и построения мультимедийных ресурсов является необходимость ознакомления студентов с основными формами интерактивного общения с использованием современных информационных сетей, к которым относятся телеконференции, чаты, электронная почта, вебинары.

При изучении методов поиска данных студентам следует предложить практические приемы и рекомендации по поиску с использованием мультимедийных средств.

Приведем отдельные рекомендации такого типа:

1. Для того чтобы найти нужные сведения с помощью поисковых систем, следует составить перечень ключевых слов или их сочетаний, которые соответствуют заданной теме.
2. Стоит учитывать тот факт, что в процессе поиска могут встречаться ссылки на весьма интересные информационные ресурсы, которые не соответствуют выбранной теме. Нужно научиться делать для таких данных своеобразные «закладки», чтобы впоследствии иметь возможность к ним вернуться.
3. Лучше всего проработать найденный мультимедийный документ в целом, а впоследствии перейти к ближайшим ссылкам из заданной темы поиска.

В процессе поиска данных у студентов формируются навыки оценивания сведений относительно их организации, а также умений работы с данными с помощью различных приемов. Поэтому целесообразно изучать логику и структуру построения мультимедийных данных для того, чтобы отличать корректные научно обоснованные данные от некорректных.

Именно в этом заключается особая роль преподавателя, который должен не только направлять студентов и оберегать их от негативного влияния некорректных и невероятных сообщений, но и предоставить им возможность получить необходимые знания, умения и навыки, обладая которыми студенты в дальнейшем могли бы самостоятельно обеспечивать индивидуальный информационный защиту.

Отдельного внимания требует обучение студентов поиску и подбору данных для собственных мультимедийных проектов. Когда студентам нужно собрать сведения для некоторого проекта, урока, доклада или презентации, обычно они организуют свою работу по такой схеме:

- четкая формулировка критериев поиска;
- проведение поиска данных и оценки полученных результатов;
- внедрение полученных данных в контекст собственной разработки.

Эта трехступенчатая схема отбора данных развивает у студентов аналитическое и творческое мышление и применима:

- во время обмена учебными материалами и в дискуссиях;
- во время сотрудничества с преподавателями;
- во время работы в творческих (малых) группах;
- при применении стратегий поиска данных;
- для усвоения навыков гипертекстовой навигации;
- для облегчения усвоения материала через дискретность его представления;
- для быстрого просмотра и оценки найденных мультимедийных документов и сайтов.

Использование мультимедийных ресурсов для обучения обеспечивает решение таких важных дидактических задач:

- предоставление материалов различного содержания и характера представления (для обучения, общего развития, развлечений и т. п.);
- обеспечение средствами коммуникаций;
- предоставления возможностей овладения умениями пользоваться современными средствами обработки, хранения, представления и передачи мультимедийных данных.

Использование мультимедийных ресурсов в процессе подготовки будущего учителя позволяет сформировать у студентов принципиально новые приемы интеллектуальной деятельности, связанные с осознанием и структуризацией данных. Во время такого обучения у студентов развивается способность воспринимать информацию прямо с экрана компьютера, проводить практически мгновенно перекодирование зрительных образов в вербальные, оценивать вероятность и прогнозируемый влип использования данных на формирование системы знаний.

Студенту для выполнения процедуры поиска данных необходимо определить, что искать, где и с помощью чего искать, а также иметь возможность выбора вида деятельности относительно поиска и обработки данных для обеспечения максимальной эффективности. В таком случае студент имеет возможность выбрать наиболее подходящий для себя способ поиска данных и решать одну и ту же задачу разными способами.

Таким образом, повышение эффективности учебного процесса осуществляется через использование средств индивидуализации обучения, поскольку студент с использованием указанных средств фактически строит собственную траекторию познавательной деятельности наперед заданной направленности.

Исследуя проблему индивидуализации обучения, психологи обращают внимание на отдельные аспекты этой проблемы:

- индивидуальные различия как фундаментальная характеристика человека;
- влияние индивидуальных различий на результаты обучения;

- учет индивидуальных различий при проектировании обучения.

Учитывая эти аспекты, следует понимать, что настоящая индивидуализация обучения с использованием технологий дистанционного обучения может быть достигнута лишь при условии соответствующего управления учебной деятельностью. Мы определили три основных требования относительно систем индивидуализированного обучения:

- валидность – в системе должны учитываться те индивидуальные особенности студента, которые являются существенными для достижения планируемых результатов обучения;
- адекватность – в системе должно обеспечиваться соответствие организации обучения индивидуальным особенностям конкретного студента, различая устойчивые и ситуативные индивидуальные особенности;
- динамичность – в системе должно быть предусмотрено накопление сведений о студенте, данных о результатах его учебной деятельности и проведения соответствующего уточнения методики обучения.

Важным фактором применения дистанционных технологий является то, что процесс познания переходит из категории «учить» в категорию «изучать» сознательно и самостоятельно через «погружение» студента в особое информационное пространство, в котором лучше происходит процесс мотивации и стимулирования к обучению практически любой учебной дисциплины.

Заключение

Таким образом, важную роль в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей начальной школы занимают веб-технологии, внедрение которых способствует развитию творческих и интеллектуальных способностей студентов, налаживанию эффективной мобильной коммуникации в условиях образовательной среды педагогического вуза. Основываясь на ведущих научно-педагогических исследованиях и нормативных документах по проблемам использования онлайн-технологий в образовании, освещены роль онлайн-сервисов в профессиональном росте будущих учителей начальной школы. Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о высоком уровне заинтересованности студентов в применении облачных приложений в будущей профессиональной деятельности и стремление постоянно пользоваться ими в процессе образовательной деятельности. Основными путями совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы средствами веб-технологий: сочетание традиционного обучения и дистанционного образования, использование веб-квестов, Google-сервисов, мессенджеров, E-учебников, мультимедийных презентаций; развитие критического и креативного мышления, активной включенности в учебный процесс и познавательной мотивации с помощью цифровых онлайн-сервисов; оптимизация самостоятельной работы студентов за счет мобильности, гибкости и доступности облачных технологий; постоянный профессиональный рост преподавателей психолого-педагогических дисциплин с целью овладения высоким уровнем цифровой грамотности. Эффективность психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы реализуется в контексте имплементации Google-сервисов (Blogger, Google Classroom, Google Docs, Google Sites, YouTube, Google Charts), веб-сервисов Canva, Piktochart, Scratch и др. Следовательно, такая организация образовательного процесса в учреждениях высшего образования способствует повышению креативности, мобильности, учебной мотивации и познавательной активности будущих учителей, а также создает необходимые условия для постоянного повышения профессионального мастерства и медиа-грамотности.

Список литературы

1. Astiaso Garcia, D., Groppi, D., & Tavakoli, S. (2021). Developing and testing a new tool to foster wind energy sector industrial skills. *Journal of Cleaner Production*, 282. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124549>
2. Cheng, J. (2021). Evaluation of physical education teaching based on web embedded system and virtual reality. *Microprocessors and Microsystems*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2021.103980>

3. Davis, S. A., Coyne, I., Carpenter, D. M., Thomas, K. C., Lee, C., Garcia, N., & Sleath, B. (2021). Adolescent Preferences Regarding a Web Site to Empower Adolescents to Talk With Their Healthcare Providers. *Journal of Adolescent Health, 68*(3), 629–631. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.032>
4. Evans, H. E. L., Forbes, C. C., Galvão, D. A., Vandelanotte, C., Newton, R. U., Wittert, G., ... Short, C. E. (2021). Evaluating a web- and telephone-based personalised exercise intervention for individuals living with metastatic prostate cancer (ExerciseGuide): protocol for a pilot randomised controlled trial. *Pilot and Feasibility Studies, 7*(1). <https://doi.org/10.1186/s40814-020-00763-2>
5. Fang, Y.-S., & Lee, L.-S. (2021). Research front and evolution of technology education in Taiwan and abroad: bibliometric co-citation analysis and maps. *International Journal of Technology and Design Education. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09649-z>*
6. Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
7. Kipper, L. M., Iepsen, S., Dal Forno, A. J., Frozza, R., Furstenau, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society, 64*. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101454>
8. Li, K., & Wang, S. (2021). Development and application of VR course resources based on embedded system in open education. *Microprocessors and Microsystems, 83*. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2021.103989>
9. Li, R. (2021). An artificial intelligence agent technology based web distance education system. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems, 40*(2), 3289–3299. <https://doi.org/10.3233/JIFS-189369>
10. López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.-J., & Parra-González, M.-E. (2021). Robotics in education: A scientific mapping of the literature in web of science. *Electronics (Switzerland), 10*(3), 1–18. <https://doi.org/10.3390/electronics10030291>
11. Lyons, K. M., Lobczowski, N. G., Greene, J. A., Whitley, J., & McLaughlin, J. E. (2021). Using a design-based research approach to develop and study a web-based tool to support collaborative learning. *Computers and Education, 161*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104064>
12. Molnar, A. (2021). Smart cities education: An insight into existing drawbacks. *Telematics and Informatics, 57*. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101509>
13. Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2021). Digital and information literacy inside and outside Spanish primary education schools. *Learning, Culture and Social Interaction, 28*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100455>
14. Mori, M. (2021). Technology-Enhanced Financial Education and Sustainability Goals. *Advances in Intelligent Systems and Computing, 1247 AISC, 599–608*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55506-1_53
15. Pamos, D., Papavasileiou, C., Papakitsos, E. C., Vamvakeros, X., & Mavrakakis, A. (2021). Enhancing the environmental programmes of secondary education by using web-tools concerning precaution measures in civil protection: The case of Western Attica (Greece). *Safety Science, 135*. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105117>
16. Rus-Casas, C., La Rubia, M. D., Eliche-Quesada, D., Jiménez-Castillo, G., & Aguilar-Peña, J. D. (2021). Online tools for the creation of personal learning environments in engineering studies for sustainable learning. *Sustainability (Switzerland), 13*(3), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su13031179>
17. Škorić, I., Orehovački, T., & Ivašić-Kos, M. (2021). Task-Technology Fit and Continuance of Use of Web-Based Programming Tool: A Pilot Study. *Advances in Intelligent Systems and Computing, 1269 AISC, 57–62*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58282-1_10
18. Soler-Costa, R., Moreno-Guerrero, A.-J., López-Belmonte, J., & Marín-Marín, J.-A. (2021). Co-word analysis and academic performance of the term tpack in web of science. *Sustainability (Switzerland), 13*(3), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su13031481>
19. Svetsky, S., Moravcik, O., Mikulowski, D., & Shyshkina, M. (2021). The ICT Design for Modern Education Technology and Applications. *Advances in Intelligent Systems and Computing, 1290, 281–291*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63092-8_19

20. Wang, Z. J., Turko, R., Shaikh, O., Park, H., Das, N., Hohman, F., ... Polo Chau, D. H. (2021). CNN Explainer: Learning Convolutional Neural Networks with Interactive Visualization. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 27(2), 1396–1406. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2020.3030418>

Methods of using web technologies for the development of intellectual abilities of students of geological universities


Hasan A. Mamed-zade

Vice-Rector Doctor of Economics, Associate Professor

Russian State Social University

Moscow, Russia

mamedzade@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000


Yuri V. Zabaykin

Associate Professor of the Department of Production and Financial Management Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Sergo Ordzhonikidze Russian State Geological Exploration University

Moscow, Russia


zabaikin@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 12.07.2022

Accepted 19.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/x4909-1668-6088-n

Abstract

The article actualizes the problems of professional pedagogical education, in particular, the use of web technologies in the process of psychological and pedagogical training of future primary school teachers. The authors outlined a range of topical problems, the solution of which is possible provided the introduction of elements of a mixed learning system using cloud technologies (providing access to various educational resources; intensification of the system of vocational and pedagogical education; development of creative and intellectual abilities of the student by means of digital services; communicative activity based on common educational and professional interests, etc.). The article presents the results of an online survey of students of the specialty "Primary Education" to determine the degree of use of web applications in the process of psychological and pedagogical training and the degree of their interest in the use of cloud technologies in further professional activities. The scientific novelty is determined by the fact that the ways of introducing cloud services into the educational process of higher education are highlighted (Google Sites, Google Classroom, Google Docs, Google Charts, Canva, Piktochart, Scratch). The system of principles that contribute to the effective organization of psychological and pedagogical training of future primary school teachers using web technologies is disclosed. The practical significance of the study is determined by the fact that the main directions of improving the psychological and pedagogical training of future primary school teachers are described, provided that web technologies are used (a combination of traditional and online learning; the use of web quests, Google services, E-manuals, multimedia presentations, etc.; the development of critical and creative thinking, cognitive motivation; optimization independent work due to mobility, flexibility and availability of cloud services; continuous professional growth of teachers in order to master a high level of digital literacy.

Keywords

primary school teacher; professional and pedagogical training; information and communication technologies; digital applications; cloud services; web technologies.

References

1. Astiaso Garcia, D., Groppi, D., & Tavakoli, S. (2021). Developing and testing a new tool to foster wind energy sector industrial skills. *Journal of Cleaner Production*, 282. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124549>
2. Cheng, J. (2021). Evaluation of physical education teaching based on web embedded system and virtual reality. *Microprocessors and Microsystems*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2021.103980>
3. Davis, S. A., Coyne, I., Carpenter, D. M., Thomas, K. C., Lee, C., Garcia, N., & Sleath, B. (2021). Adolescent Preferences Regarding a Web Site to Empower Adolescents to Talk With Their Healthcare Providers. *Journal of Adolescent Health*, 68(3), 629–631. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.032>
4. Evans, H. E. L., Forbes, C. C., Galvão, D. A., Vandelanotte, C., Newton, R. U., Wittert, G., ... Short, C. E. (2021). Evaluating a web- and telephone-based personalised exercise intervention for individuals living with metastatic prostate cancer (ExerciseGuide): protocol for a pilot randomised controlled trial. *Pilot and Feasibility Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40814-020-00763-2>
5. Fang, Y.-S., & Lee, L.-S. (2021). Research front and evolution of technology education in Taiwan and abroad: bibliometric co-citation analysis and maps. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09649-z>
6. Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
7. Kipper, L. M., Iepsen, S., Dal Forno, A. J., Frozza, R., Furstenau, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101454>
8. Li, K., & Wang, S. (2021). Development and application of VR course resources based on embedded system in open education. *Microprocessors and Microsystems*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2021.103989>
9. Li, R. (2021). An artificial intelligence agent technology based web distance education system. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, 40(2), 3289–3299. <https://doi.org/10.3233/JIFS-189369>
10. López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.-J., & Parra-González, M.-E. (2021). Robotics in education: A scientific mapping of the literature in web of science. *Electronics (Switzerland)*, 10(3), 1–18. <https://doi.org/10.3390/electronics10030291>
11. Lyons, K. M., Lobczowski, N. G., Greene, J. A., Whitley, J., & McLaughlin, J. E. (2021). Using a design-based research approach to develop and study a web-based tool to support collaborative learning. *Computers and Education*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104064>
12. Molnar, A. (2021). Smart cities education: An insight into existing drawbacks. *Telematics and Informatics*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101509>
13. Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2021). Digital and information literacy inside and outside Spanish primary education schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100455>
14. Mori, M. (2021). Technology-Enhanced Financial Education and Sustainability Goals. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1247 AISC, 599–608. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55506-1_53
15. Pamos, D., Papavasileiou, C., Papakitsos, E. C., Vamvakeros, X., & Mavrakis, A. (2021). Enhancing the environmental programmes of secondary education by using web-tools concerning precaution measures in civil protection: The case of Western Attica (Greece). *Safety Science*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105117>

16. Rus-Casas, C., La Rubia, M. D., Eliche-Quesada, D., Jiménez-Castillo, G., & Aguilar-Peña, J. D. (2021). Online tools for the creation of personal learning environments in engineering studies for sustainable learning. *Sustainability (Switzerland)*, 13(3), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su13031179>
17. Škorić, I., Orehovački, T., & Ivašić-Kos, M. (2021). Task-Technology Fit and Continuance of Use of Web-Based Programming Tool: A Pilot Study. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1269 AISC, 57–62. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58282-1_10
18. Soler-Costa, R., Moreno-Guerrero, A.-J., López-Belmonte, J., & Marín-Marín, J.-A. (2021). Co-word analysis and academic performance of the term tpack in web of science. *Sustainability (Switzerland)*, 13(3), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su13031481>
19. Svetsky, S., Moravcik, O., Mikulowski, D., & Shyshkina, M. (2021). The ICT Design for Modern Education Technology and Applications. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1290, 281–291. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63092-8_19
20. Wang, Z. J., Turko, R., Shaikh, O., Park, H., Das, N., Hohman, F., ... Polo Chau, D. H. (2021). CNN Explainer: Learning Convolutional Neural Networks with Interactive Visualization. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 27(2), 1396–1406. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2020.3030418>

Особенности формирования лингвистической и коммуникационной компетенций будущих учителей иностранного языка


Виктория Константиновна Никитина

старший преподаватель

Владимирский Государственный Университет (ВлГУ)

Владимир, Россия


nikvik@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.06.2022

Принята 19.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/f6215-8802-1919-m

Аннотация

Актуальность исследования определяется тем, что профессиональная компетентность учителя является динамической комбинацией знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность учителя успешно осуществлять профессиональную деятельность. Лингвистическая компетенция преподавателя при этом зависит полностью от возможностей профессионального роста и динамики развития профессиональной и коммуникативной компетенций. Новизна исследования определяется тем, что в профессиональной деятельности учитель выступает активным субъектом общения: передает и принимает информацию от учеников, коллег и родителей, устанавливает контакты с ними, строит взаимоотношения на основе диалога, понимает и воспринимает внутренний мир ребенка, стремится к максимальной реализации способностей каждого ученика и обеспечение его эмоционального комфорта в образовательном процессе. Авторами определено, что важной составляющей профессиональной компетентности учителя является коммуникативная компетентность, а одной из первоочередных задач высшего педагогического образования формирование профессионально-педагогической коммуникативной компетентности учителя. Практическая значимость исследования определяется тем, что профессионально-педагогическая коммуникативная компетентность выступает духовно-нравственным фактором и научным содержанием образовательного процесса, где знания учителя, гуманность, душевная щедрость, желание понять и помочь ученику играют главную роль.

Ключевые слова

преподаватель, компетенция, иностранный язык, учитель, формирование.

Введение

Кроме того, проведем теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы, который позволяет выявить наличие двух весомых составляющих формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности: теоретической и практической (González Fernández, 2015). На основе ориентировочного варианта критериев сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности проводим опрос (Casillas Martín, 2020). В окончательный вариант вмещаем параметры, которые получают не менее 75% положительных высказываний (Del Moral, 2016). В соответствии с результатами опроса мы выделили три критерия (Yang, 2018). Первый сочетает в себе признаки теоретического компонента, второй отвечает теоретическому и практическому компоненту, третий содержит в себе сугубо специфические признаки сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей (Palomino, 2018):

Критерии:

I критерий – мотивационно-ценностный;

II критерий – когнитивный;

III критерий – деятельностный.

Критериальная структура сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя отражена в таблице 1.

Таблица 1. Критерии сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя (Chao, 2015).

| Название критерия | Показатели | Использованные методики для оценки |
|-------------------------|--|--|
| Мотивационно-ценностный | <ul style="list-style-type: none"> – наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений; – наличие устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми; – стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности. | Тест для определения потребности в общении; самооценка профессионально-педагогической мотивации; Методика «Шкала оценки потребности в достижении»; Наблюдение |
| Когнитивный | <ul style="list-style-type: none"> – знание структуры коммуникативного акта; – знание способов, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия; – знание морально-этических норм и правил профессионального общения; – знание стилей педагогического общения. | Модульный контроль; Индивидуальные научно-исследовательские задания |
| Деятельностный | <ul style="list-style-type: none"> – способность к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией; – умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения. | Методика коммуникативной социальной компетентности (КСК); Анкета «Как определить стиль педагогического общения?»; Диагностика доминирующего стиля общения педагога; Метод экспертных оценок |

Сформулированные критерии и их показатели соответствуют общей модели гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей (Monthienvichienchai, 2002).

Первый критерий – мотивационно-ценностный – формулируем для определения профессионально-социальной коммуникативной компетенции будущих учителей, второй – когнитивный – профессионально-методической коммуникативной компетенции, а третий – деятельностный – профессионально-творческой коммуникативной компетенции будущих учителей (Prendes, 2010).

Количественная оценка каждого параметра проводится по специально разработанным шкалам, которые состоят из ряда дискретных чисел (от 1 до 5), каждый из которых соответствует определенному качественному состоянию той или иной характеристики структуры анализируемой деятельности. При этом число «5» выражает проявление параметра на самом высоком уровне, «3» – на среднем, «1» указывает на абсолютное отсутствие проявления параметра. Использование названной системы, адаптированной к нашему исследованию, обеспечивает достижение достаточной дифференциации индивидуальных характеристик деятельности учителей (Xu, 2019).

Мотивационно-ценностный критерий позволяет определить наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений, выявление уровня потребности в общении, наличие ценностного отношения и сформированности рефлексивных умений в профессиональной деятельности, уровень мотивации достижения в коммуникации.

Когнитивный критерий позволяет определить уровень качества знаний структуры коммуникативного акта, способов, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия, морально-этических норм и правил профессионального общения и знание стилей педагогического общения (Domingo-Coscollola, 2020).

Деятельностный критерий позволяет определить наличие личностных качеств, которые выражаются в социальной направленности личности во время осуществления профессионально-педагогической коммуникации; способность к свободному использованию лексики в соответствии с конкретной ситуацией, знание стилей педагогического общения; овладение высоким уровнем профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Показатели уровней сформированности мотивационно-ценностного критерия (Del Mar Maestre, 2018):

– наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений: высокий уровень – наличие потребности к взаимодействию с окружающими, высокая мотивации в общении, желание выслушать и помочь собеседнику; осознание значения профессионально-педагогической коммуникации; осознание значения профессионально-педагогической коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности; средний уровень – наличие неустойчивой потребности к осуществлению коммуникации, заниженная мотивация в общении, желание выражать только собственные эмоции и переживания; низкий уровень – отсутствует потребность в общении, замкнутость и не искренность в общении (Bernal-Bravo, 2019).

– наличие устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми: высокий уровень – понимает важность сформированности необходимых профессиональных компетенций и имеет должный уровень сформированности рефлексивных умений в профессиональной деятельности, наличие интереса, стремление достичь высоких результатов в коммуникативном взаимодействии; средний уровень – частично понимает значение сформированности необходимых профессиональных компетенций и имеет не совсем должный уровень сформированности рефлексивных умений в профессиональной деятельности, желание реализовать свой профессиональный потенциал и приобрести новые умения и навыки – незначительные; низкий уровень – лишь частично понимает важность сформированности необходимых профессиональных компетенций и не имеет рефлексивных умений к профессиональной деятельности, не стремится приобретать профессиональные умения и навыки в коммуникативном взаимодействии (Biktagirova, 2016).

– стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности: высокий уровень – имеет высоко развитые мотивы и потребности в развитии собственных профессионально-педагогических коммуникативных умений; средний уровень – имеет отдельные, но развитые мотивы и потребности в развитии собственных профессионально-педагогических умений; низкий уровень – не видит потребности в специальном развитии собственных профессионально-коммуникативных умений.

Показатели уровней сформированности когнитивного критерия:

– знание структуры коммуникативного акта: высокий уровень – обладает знаниями о структуре коммуникативного акта; средний уровень – частично владеет знаниями о структуре коммуникативного акта; низкий уровень – фрагментарно владеет знаниями о структуре коммуникативного акта;

– знание средств, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия: высокий уровень – обладает знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия; средний уровень – частично владеет знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия; низкий уровень – не обладает знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия;

– знание морально-этических норм и правил профессионального общения: высокий уровень – обладает глубокими знаниями о нормах и правилах профессионального общения; средний уровень – частично владеет знаниями о нормах и правилах профессионального общения; низкий уровень – практически не обладает знаниями о нормах и правилах профессионального общения;

– знание стилей педагогического общения: высокий уровень – владеет знаниями о стиле педагогического общения; средний уровень – частично владеет знаниями о стиле педагогического общения; низкий уровень – не владеет знаниями о стиле педагогического общения.

Показатель уровней сформированности деятельностного критерия (Pérez Cañado, 2010):

– способность к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией: высокий уровень – свободно владеет профессионально-педагогической лексикой и использует ее в соответствии с конкретной ситуацией; средний уровень – поверхностно владеет профессионально-педагогической лексикой и частично использует ее в соответствии с конкретной ситуацией; низкий уровень – отсутствуют знания профессионально-педагогической лексики и не использует ее в соответствии с конкретной ситуацией;

– умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения: высокий уровень – обладает умением устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учениками, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения; средний уровень – имеет недостаточный уровень сформированности умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения; низкий уровень – имеет фрагментарные умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения.

Материалы и методы исследования

Выявление уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей произошло с помощью таких методов и методик:

1. Для снятия данных по показателям мотивационно-ценностного критерия:
 - тест для определения потребности в общении;
 - самооценка профессионально-педагогической мотивации;
 - методика «Шкала оценки потребности в достижении».
2. Для получения данных по показателям когнитивного критерия:

- модульный контроль;
- индивидуальные научно-исследовательские задачи.
- 3. Для получения данных по показателям деятельностного критерия:
 - методика коммуникативной социальной компетентности;
 - диагностика доминантного стиля общения педагога;
 - анкета «Как определить стиль педагогического общения?»;
 - метод экспертных оценок, наблюдения.

Тест для определения потребности в общении. Цель теста выявлять уровень потребности в общении. Тест содержит 33 утверждения, которые коррелируют с признаками двух противоположных групп: с высоким и низким уровнем потребности в общении. Анализ теста свидетельствует о следующих уровнях: низкий, ниже среднего; средний; выше среднего; высокий.

Диагностика коммуникативной социальной компетентности (Flores-Lueg, 2019). Данная методика помогает получить более полные представления о студенте, составлении прогноза успешности его профессиональной деятельности. Опросник включает в себя 100 утверждений, расположенных в циклическом порядке с тем, чтобы обеспечить удобство подсчета с помощью трафарета. Для каждого вопроса предусмотрены три альтернативных ответа. Методика рассчитана на изучение отдельных личностных черт. Методика предусматривает оценку уровня коммуникативной и социальной компетентности по 7 шкалам (факторам): фактор А (высокая оценка + А – открытый, легкий, общительный; низкая оценка – необщительный, замкнутый); фактор В (высокая оценка – с развитым логическим мышлением, сообразительный; низкая оценка); фактор С (высокая оценка – эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный; низкая оценка – эмоционально неустойчивый, изменчивый, поддающийся чувствам); фактор Д (высокая оценка – жизнерадостный, беспечный, веселый; низкая оценка – молчаливый, серьезный); фактор К (высокая оценка – чувствительный, тянущийся к другим, с художественным мышлением; низкая оценка – полагается на себя, реалистичный, рациональный); фактор М (высокая оценка – предпочитающий собственные решения, независимый, ориентированный на себя; низкая оценка – зависимый от группы, компанийский, следит за общественным мнением); фактор Н (высокая оценка – контролирующий себя, умеющий подчинять себя правилам; низкая оценка – импульсивный, неорганизованный). Уровневая оценка факторов (в баллах): 16-20 – максимальный уровень; 13-15 – преобладающая выраженность факторов; 8-12 – средний уровень; 5-7 – низкий уровень.

Самооценка профессионально-педагогической мотивации. Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится студент. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладеть основами педагогического мастерства. Методика состоит из 18 утверждений. В результате исследования определяются доминантные шкалы: профессиональная потребность, функциональный интерес, развивается любознательность, заинтересованность, эпизодическое любопытство, безразличное отношение. Экспертный анализ методики помогает определить высокий, средний и низкий уровень профессионально-методической коммуникации.

Методика «Шкала оценки потребности в достижении». Методика направлена на исследование особенностей мотивации достижения, то есть стремление всегда достигать поставленных целей. Методика состоит из 22 утверждений и ключа для расчета результатов. Опросник рекомендован для исследования влияния мотивации достижения на эффективность деятельности, а также при индивидуальном консультировании.

Мотивация достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего – является одной из главных свойств личности, которая влияет на всю человеческую жизнь.

Многочисленные исследования доказали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. И это неслучайно, ибо доказано, что люди, обладающие высоким уровнем этой самой мотивации, ищут ситуации достижения, уверены в успешном исходе, ищут информацию для

суждения о своих успехах, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями.

Тест-опросник поможет измерить уровень мотивации достижения. Он содержит утверждения, которые дифференцируют людей двух противоположных групп: с высоким и низким уровнями потребности в достижениях.

Анкета «Как определить стиль педагогического общения?» и диагностика доминантного стиля общения педагога (Parker, 2014). Предлагаемая анкета и методика позволяют определить стиль педагогического общения, поскольку эта педагогическая категория во многом характеризуется отношениями с учениками. Стиль общения, который избрал для себя учитель, играет большую роль в отношениях с учениками, ведь учитель отвечает за создание благоприятных условий для психологического комфорта ребенка. Сегодня существует большая вариативность стилей педагогического общения (от подчинения до партнерства и отсутствия направленного влияния), которая определяет сложность и разнообразие отношений учитель-ученик, но остановимся на наиболее распространенных.

1. Авторитарный: характерна тенденция к повелительному тону, резким замечаниям со стороны педагога. Авторитарный преподаватель определяет общие цели работы, поэтапно указывает способы выполнения задания, определяет, кто с кем будет работать, при этом, продемонстрировав один раз прием, считает, что он свое дело выполнил, а дальше остается только оценить успехи каждого. Любая инициатива со стороны учащихся рассматривается как проявление нежелательного самовольства. Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу работы, сколько о личности ее исполнителя.

2. Демократический: здесь в первую очередь оцениваются факты, а не личность. Главной особенностью данного стиля общения является то, что класс активно участвует в обсуждении всего хода будущей работы и ее организации, а учитель только стимулирует самостоятельность учащихся, стараясь занять позицию «первого среди равных».

3. Дружественность и увлеченность совместным делом: два стиля общения, которые тесно связаны между собой. Бесспорно, дружеское общение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой. Однако не следует забывать, что дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми. Этот стиль общения рассматривается как предпосылка успешной совместной учебно-воспитательной деятельности.

4. Общение –заигрывание: связано с неумением педагога организовать продуктивное общение. Оно возникает в результате непонимания педагогом ответственных педагогических задач, стоящих перед ним, боязни общения с классом и одновременно желанием наладить контакт с учениками, а также отсутствия навыков общения.

5. Общение – дистанция: дистанция выступает показателем ведущей роли педагога, базируется на его авторитете, но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Общение – дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение – устрашение.

6. Общение – устрашение – этот стиль связан с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности общим делом. Такое общение не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, ориентируя детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, тем самым лишая педагогическое общение дружественности.

7. Поддерживающий: быть терпеливым к людям, человеком, рожденным вдохновлять, это делает его идеальной персоной, к которой обращаются за помощью. Проявляет лояльность и заботу о

людях, отдавая кому-то другому функцию риска. Ценится как знаток правил и традиций, а также за уделение особого внимания в привлечении людей к принятию решений.

Бесспорно, профессиональный уровень подготовки, особенности характера и темперамента педагога существенно влияют на стиль его общения. Но, несмотря на все, следует помнить, что лучшими помощниками, которые помогут каждому найти свой собственный уникальный стиль общения с учениками, являются опыт, моральные ценности и личные взгляды.

В процессе анализа методики можно исследовать важные личностные направления студентов во время общения, выделить сильные и слабые стороны развития личности-студента и наличие потребности в осуществлении профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Критериями сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя мы избрали мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный (Paz Prendes Espinosa, 2018). Согласно этим критериям и показателям определяем уровни сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей (высокий, средний, низкий) (Rodríguez, 2018). Суммируем, что для успешного взаимодействия будущих учителей с учениками, учителями, родителями важно овладеть на высоком уровне выше указанными личностными профессиональными качествами, умениями, вербальной и невербальной речью, способностями к свободному использованию профессиональной лексики, наличием мотивации и ценностного отношения к развитию профессионально-педагогической коммуникативной компетентности (Gartmeier, 2015).

Результаты и обсуждение

Исходя из цели и задач констатирующего и формирующего этапов экспериментальной части исследования, была разработана методика контрольного этапа эксперимента, которая позволяла выявить количественные характеристики исследуемых процессов.

Диагностический анализ осуществлялся путем выделенных экспериментальных методик, которые включали опрос, тестирование, моделирование, мониторинг профессиональной подготовки будущих учителей, протоколирование, наблюдения, результаты выполнения творческих заданий, использование деловой педагогической игры, тренингов. Эффективность сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя определялась на основе сравнения данных констатирующего и контрольного диагностирования в двух группах: контрольной и экспериментальной (Pascual, 2019).

Первый критерий – мотивационно-ценностный – определялся по следующим показателям:

- наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений;
- наличие устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми;
- стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Для количественного выражения результатов использовали: тест для определения потребности в общении; самооценку профессионально-педагогической мотивации; методику «Шкала оценки потребности в достижении»; наблюдение. Результаты проведенного исследования приведены на рис. 1.

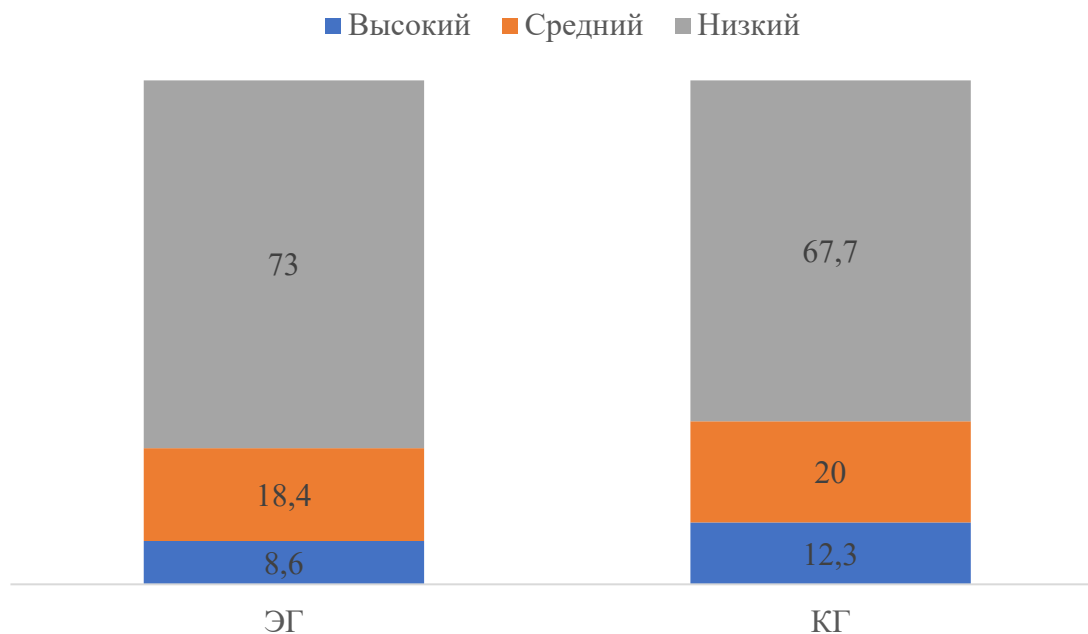


Рисунок 1 Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (критерий мотивационно-ценностный)

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что большинство студентов (67,7% контрольной группы и 73% экспериментальной группы) имеют низкую мотивацию и потребности в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений, не имеют устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми, не имеют сформированного стремления к самосовершенствованию и повышению собственного уровня профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Когнитивный критерий определялся путем анализа результатов модульного контроля и презентацией-защитой индивидуальных научно-исследовательских заданий по следующим показателям: знание структуры коммуникативного акта; знание способов, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия; знание морально-этических норм и правил профессионального общения; знание стилей педагогического общения.

Результаты исследования позволили утверждать, что большинство студентов (67,7% контрольной группы и 73% экспериментальной группы) фрагментарно владеет знаниями о структуре коммуникативного акта, практически не владеет знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия, о стиле педагогического общения и не использует их в своей практике, лишь частично владеет знаниями о нормах и правилах профессионального общения (рис. 2).

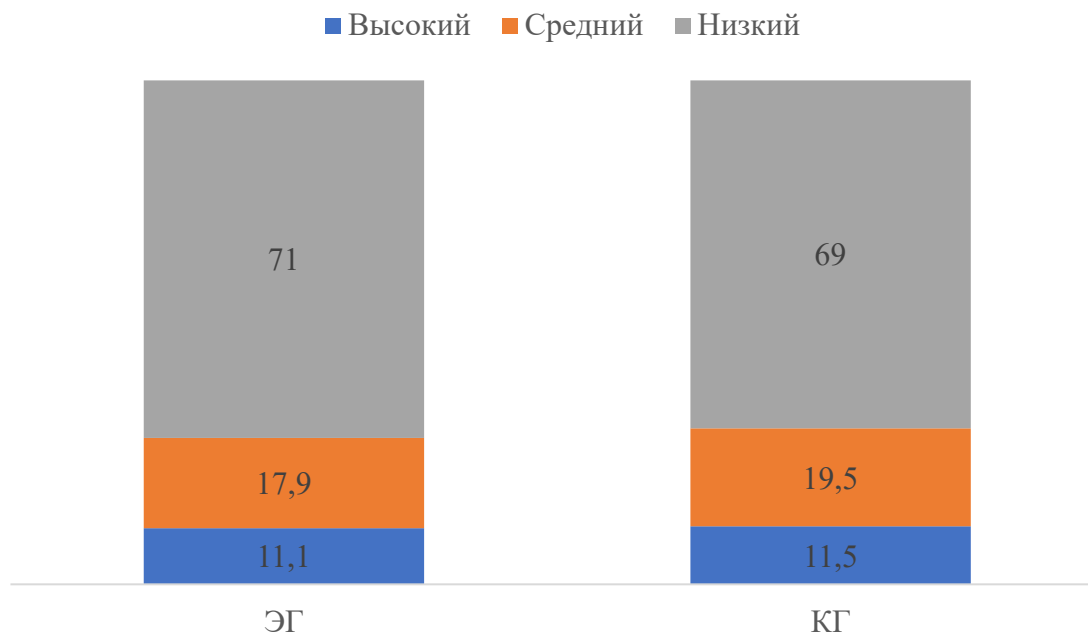


Рисунок 2. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (когнитивный критерий)

Деятельностный критерий определялся с помощью следующих методик и методов: методика коммуникативной социальной компетентности; анкета «Как определить стиль педагогического общения?» диагностика доминирующего стиля общения педагога; метод экспертных оценок. Были продиагностированы следующие показатели деятельностного критерия: способность к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией; умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения.

Результаты исследования позволили констатировать, что большинство студентов не обладает способностью к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией, у большинства респондентов не сформированы умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения (рис. 3).

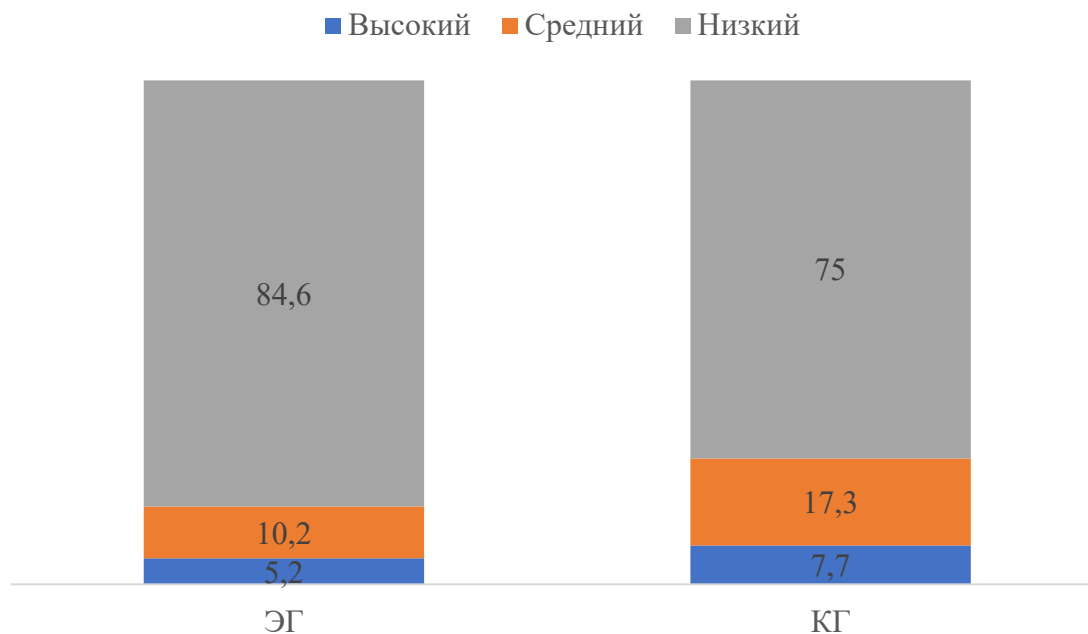


Рисунок 3. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (деятельностный критерий)

Сводные результаты сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2. Уровни сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента

| № п/п | Критериальные характеристики | Количество студентов | | | | | |
|-------|----------------------------------|----------------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| | | КГ 220 чел., % | | | ЭГ 234 чел., % | | |
| | | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| 1. | Мотивационно-ценностный критерий | 149 67,7% | 44 20% | 27 12,3% | 171 73% | 43 18,4% | 20 8,6% |
| 2. | Когнитивный критерий | 152 69% | 43 19,5% | 25 11,5% | 166 71% | 42 17,9% | 26 11,1% |
| 3. | Деятельностный критерий | 165 75% | 38 17,3% | 17 7,7% | 198 84,6% | 24 10,2% | 12 5,2% |
| | Обобщенный показатель | 156 70,9% | 45 20,5% | 19 8,6% | 181 77,4% | 35 14,9% | 18 7,7% |

Для проверки достоверности выводов о примерно одинаковом уровне сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в контрольной и экспериментальной группах в начале эксперимента использовали методы математической статистики, в частности, χ^2 -критерий. Надзорное значение критерия χ^2 определяли по формуле:

$$\chi^2 = \sum \left[\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k} \right] \quad (1)$$

где f'_E – относительная частота интервала одного ряда; f'_k – относительная частота интервала второго ряда.

При доверительной вероятности $p=0,99$, $s=3$, степеней свободы $s-1=2$, $\chi^2_{crit} = 9,21$.

Сравнение уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента на констатирующем этапе педагогического эксперимента отражено в таблице 3.

Таблица 3. Сравнение уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (%)

| | Количество студентов | Уровень сформированности критерия профессиональной направленности | | | | | |
|---------------------------------|----------------------|---|-------|---------|-------|---------|------|
| | | низкий | | средний | | высокий | |
| Частота f'_k | 220 | 156 | 70,9 | 45 | 20,5 | 19 | 8,6 |
| Частота f'_E | 234 | 181 | 77,4 | 35 | 14,9 | 18 | 7,7 |
| Относительная частота 1, f'_k | | | 70,9 | | 20,5 | | 8,6 |
| Относительная частота 2, f'_E | | | 77,4 | | 14,9 | | 7,7 |
| $f'_E - f'_k$ | | | -6,5 | | 5,6 | | 0,9 |
| $(f'_E - f'_k)^2$ | | | 42,45 | | 31,36 | | 0,81 |
| $\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k}$ | | | 0,56 | | 0,27 | | 0,09 |

| Значения критерия χ^2 | |
|----------------------------|-------------|
| наблюдательное | критическое |
| 0,92 | 9,21 |

$\chi^2_{post} < \chi^2_{crit}$, следовательно, гипотеза о достоверности того, что совокупности одинаковы принимается с доверительной вероятностью 99%. Уровень сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в контрольной и экспериментальной группе в начале эксперимента одинаков.

Формирующий этап эксперимента длился два года. Во время заключительного обследования было проведено исследование сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя по определенным критериям и показателям, которые использовали в начале экспериментальной работы.

Данные распределения студентов по высокому, среднему и низкому уровню сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности ярко показали качественные изменения, которые произошли в структуре экспериментальной группы.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что 93,6% студентов экспериментальной группы имеют достаточный и высокий уровни сформированности мотивации и потребности в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений, устойчивый интерес к педагогической коммуникации, устойчивые потребности в систематическом общении с детьми, имеют сформированное стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности, тогда как в контрольной группе этот показатель составляет 30%.

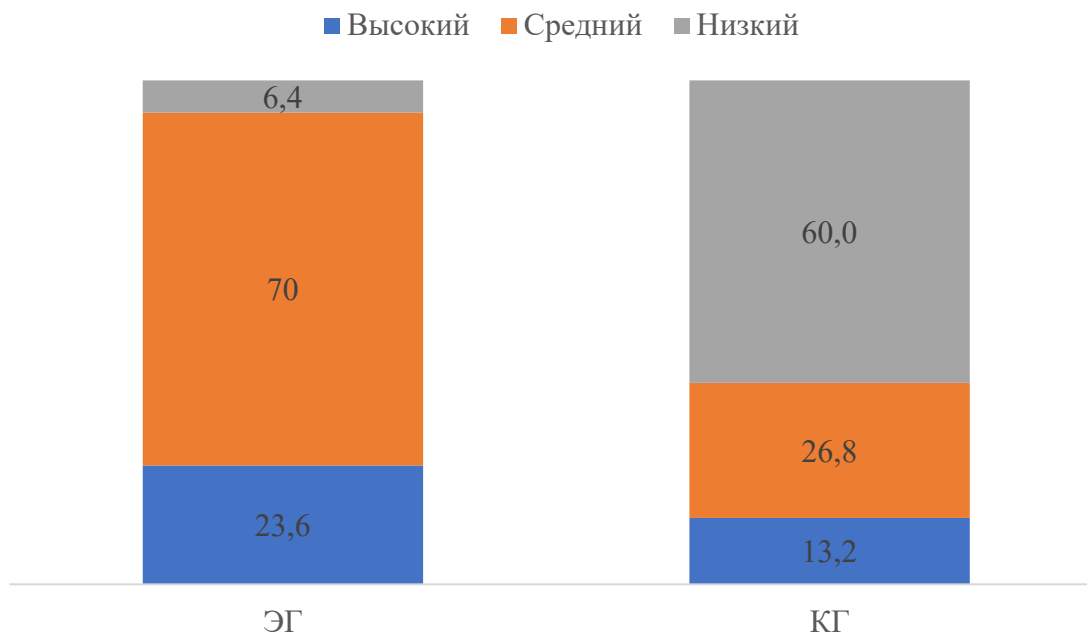


Рисунок 4. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя на контрольном этапе (мотивационно-ценностный критерий)

Вышеприведенная диаграмма полно отображает и ярко свидетельствует о положительных сдвигах в экспериментальной группе относительно сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя по мотивационно-ценностному критерию.

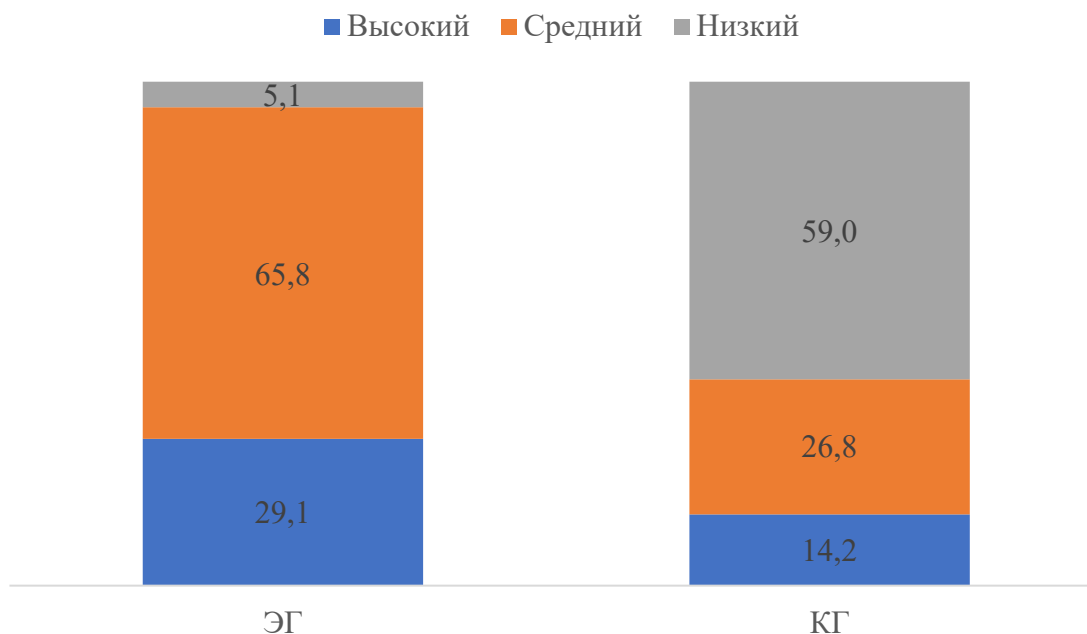


Рисунок 5. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя на контрольном этапе (когнитивный критерий)

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что 29,1% студентов экспериментальной группы обладает высоким, а 65,8% – средним уровнем знаний о структуре коммуникативного акта, средства, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия, о стиле педагогического общения и использует их в своей практике, владеет нормами и правилами

профессионального общения, тогда как в контрольной группе эти показатели соответственно составляют 14,2% и 26,8%.

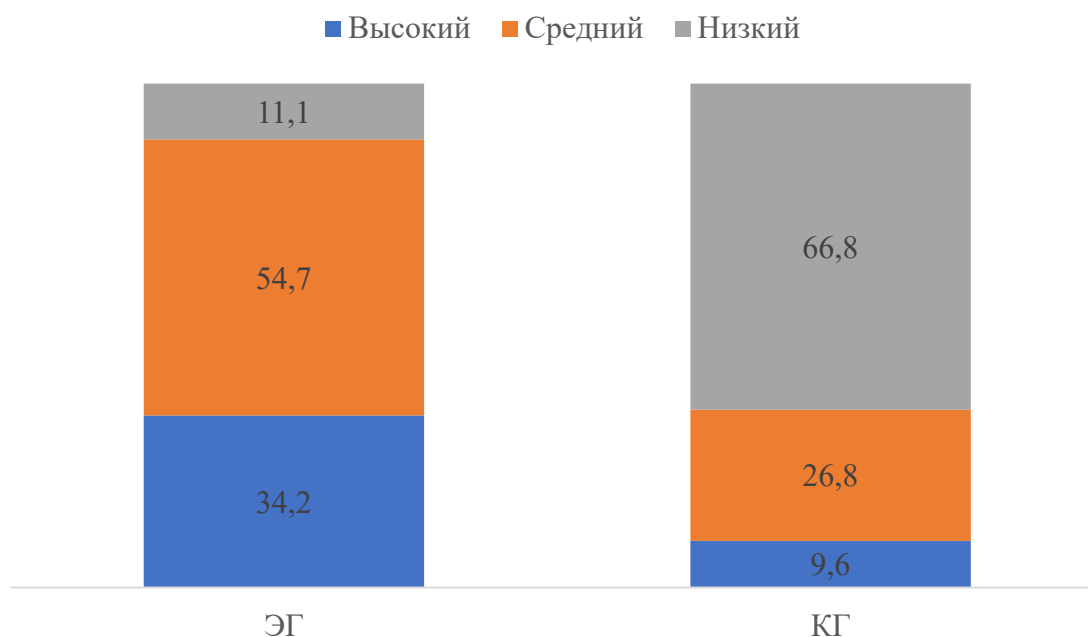


Рисунок 6. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя на контрольном этапе (деятельностный критерий)

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности внедренной гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности. Количественные показатели ярко иллюстрируют положительные сдвиги в экспериментальной группе: по мотивационно-ценностному критерию количество студентов с низким уровнем сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности значительно уменьшилось – в начале эксперимента оно составляло 171 человека (73%), а в конце – 15 человек (6,4%). Такая же картина наблюдается по всем критериям: когнитивный – в начале 166 человек (71%), в конце – 12 (5,1%); деятельностный – в начале 198 (84,6%), в конце – 26 (11,1%).

Можно считать, что введенная гуманистически личностная технология формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогические условия ее обеспечения наибольшее влияние имели на студентов с низким уровнем подготовки, которые, благодаря полученным знаниям и собственной инициативе, поднялись на более высокий уровень сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности, и количество студентов с низким уровнем резко сократилось.

Сводные показатели результатов экспериментальной работы приведены в таблице 4.

Таблица 4. Уровни сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя

| № п/п | Критериальные характеристики | Количество студентов | | | | | |
|-------|----------------------------------|----------------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| | | КГ 220 чел., % | | | ЭГ 234 чел., % | | |
| | | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| 1. | Мотивационно-ценностный критерий | 149 67,7% | 44 20% | 27 12,3% | 132 60% | 59 26,8% | 29 13,2% |
| 2. | Когнитивный критерий | 152 69% | 43 19,5% | 25 11,5% | 130 59% | 59 26,8% | 31 14,2% |

| | | | | | | | |
|----|-------------------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|------------|
| 3. | Деятельностный критерий | 165 75% | 38 17,3% | 17 7,7% | 147 66,8% | 52 23,6% | 21 9,6% |
| | Обобщенный показатель | 156 70,9% | 156 70,9% | 45 20,5% | 19 8,6% | 139 63,2% | 58 26,4% |

Сравнительный анализ уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в экспериментальной и контрольной группах показал, что внедрение гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогических условий ее реализации способствовало повышению уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя по всем критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному и деятельностному.

Сравнительный анализ распределения студентов по высоким, средним и низким уровням сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя показал, что до эксперимента основная масса студентов контрольной и экспериментальной групп имели низкий уровень сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности, хотя студенты имели знания, полученные в ходе предусмотренных учебным планом нормативных дисциплин: педагогика, психология, профессиональные методики и тому подобное.

Высокий уровень сформированности выявили лишь отдельные студенты, которые, как правило, встречались в каждой учебной группе и отличались своей эрудированностью и общими способностями. После проведения педагогического эксперимента распределение студентов по высоким, средним и низким уровням по критериальным характеристикам существенно изменился.

Для проверки полученных во время формовочного эксперимента выводов и подтверждения гипотезы исследования, проведен статистический анализ. Для выяснения наличия существенной разницы результатов экспериментальных и контрольной группы, то есть следствия действия системы исследования, а не влияния случайных факторов, использован метод гипотез-критерий Стьюдента, который определяется по формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{M_1 - M_2}} \quad (2)$$

где M_1, M_2 – средние арифметические в экспериментальной и контрольной группах, $S_{M_1 - M_2}$ – стандартная погрешность разности средних арифметических.

Статистические показатели в результате завершения формирующего эксперимента по формированию профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя сведены в таблицу 5.

Таблица 5. Экспертные оценки

| Уровни | ЭГ (234) | КГ (220) |
|---------|----------------------------|--------------|
| Низкий | 2 бал. x 19 | 2 бал. x 139 |
| Средний | 3 бал. x 147 | 3 бал. x 58 |
| Высокий | 4 бал. x 24 5 бал. x 44 | 4 балла x 23 |

В группах в начале и в конце эксперимента насчитывалось ЭГ – 234 человека, КГ – 220 человек. Для расчета критерия Стьюдента исходные данные свели в таблицу 6.

Таблица 6. Исходные данные для расчета критерия Стьюдента

| | Баллы | | Вспомогательные формулы | |
|--|-------|-------|-------------------------|---------|
| | ЭГ | КГ | | |
| | X_1 | X_2 | X_1^2 | X_2^2 |
| | | | | |

| | | | | |
|----------------|------|------|--------|--------|
| | 795 | 544 | 632025 | 295936 |
| Σ | 795 | 544 | - | - |
| M | 3,4 | 2,47 | - | - |
| ΣX_s^2 | 2883 | 1446 | - | - |

Расчет средних арифметических выполнили по формуле:

$$M = \frac{\Sigma X_i}{N}$$

Результаты занесены в таблицу, где X_i – результаты, N – количество респондентов, Σ – знак суммы.

ΣX_s^2 – сумма квадратов баллов, умноженных на количество респондентов с этими баллами.

Исходными данными были показатели в конце эксперимента в экспериментальной и контрольной группах. Для определения результатов эксперимента вычислили показатель вариации по формуле:

$$SS_x = \Sigma(X_i - M)^2 = \Sigma X^2 - \frac{\Sigma X^2}{N}$$

где X_i – результаты респондентов, N – количество респондентов, Σ – знак суммы.

Сначала рассчитали сумму квадратов отклонений от среднеарифметического по формуле $(X - M)^2$. Это выражение выложили в виде символов SS_x . Сумму квадратов отклонений в данном случае нашли по формулам:

$$SS_1 = 2883 - \frac{632025}{234} = 2883 - 2700,96 = 182,04$$

$$SS_2 = 1446 - \frac{295936}{220} = 1446 - 1345,16 = 100,84$$

Затем нашли меру вариации оценок, или дисперсию по формуле $S^2 = \frac{SS}{N-1}$ для каждой группы:

$$S_1^2 = \frac{182,04}{233} = 0,781$$

$$S_2^2 = \frac{100,04}{219} = 0,46$$

Далее определили стандартное отклонение S по формуле $S = \sqrt{\frac{SS}{N-1}}$ соответственно в каждой группе:

$$S_1 = \sqrt{0,781} = 0,884$$

$$S_2 = \sqrt{0,46} = 0,678$$

Тогда подсчитали статистическую погрешность S_M по формуле

$$S_{M1} = \sqrt{\frac{SS}{N(N-1)}} = \frac{1}{\sqrt{N}} S$$

$$S_{M1} = \sqrt{\frac{0,884}{234}} = 0,058$$

$$S_{M1} = \sqrt{\frac{0,678}{220}} = 0,046$$

Нашли стандартные погрешности разницы средних арифметических S_{M1-M2} по формуле

$$S_{M1-M2} = \sqrt{\frac{SS_1 + SS_2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}$$

Для наших групп:

$$S_{M1-M2} = \sqrt{\frac{182,04 + 100,84}{234 + 220 - 2} \left(\frac{1}{234} + \frac{1}{220} \right)} = \sqrt{0,0055} = 0,075$$

Вычислили критерий Стьюдента по формуле (1):

$$t = \frac{3,4 - 2,47}{0,075} = \frac{0,93}{0,075} = 12,4$$

Используя таблицу с распределением Стьюдента $K=234+220-2=452$ степенями свободы, мы увидели, что $t=12,4 > t_{кр}$ для любого уровня значимости (для $q=5\%$, $t_{кр}=1,965$, для $q=0,1\%$ $t_{кр}=2,586$).

Эффективность гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогических условий ее обеспечения доказана благодаря выбранным критериям и показателям, в соответствии с которыми наблюдается существенное повышение уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности: возросла мотивация и потребности в развитии собственных профессионально-педагогических умений; у большинства студентов сформирован устойчивый интерес к педагогической коммуникации, устойчивые потребности в систематическом общении с детьми, стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Студенты экспериментальной группы овладели достаточным уровнем знаний, который раскрыл структуру коммуникативного акта, способы, методы и приемы организации коммуникативной педагогического взаимодействия, морально-этические нормы, правила и стили профессионального общения.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что студенты экспериментальной группы умеют устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения, владеют способностью к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей. Перспективность разработки исследуемой проблемы заключалась в обосновании информационно-коммуникационных технологий формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя, исследовании формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя во внеаудиторной работе.

Заключение

С целью проверки гипотезы относительно целостности и поэтапности технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогических условий ее обеспечения был проведен педагогический эксперимент, в котором принимали участие студенты 3, 4 курсов. В исследовании обоснована целесообразность проведения педагогического эксперимента, в ходе которого выяснена динамика сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей по определенным критериям. В ходе экспериментальной работы была сформирована экспериментальная (234 человека) и контрольная (220 человек) группы. Общее количество студентов составило 454 человека. Педагогический эксперимент включал констатирующий, формирующий и итоговый этапы научно-педагогического поиска.

Результаты экспериментальной работы показали эффективность внедренной гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности и педагогических условий ее реализации. Количественные показатели ярко проиллюстрировали положительные сдвиги в экспериментальной группе: по мотивационно-ценностному критерию количество студентов с низким уровнем значительно уменьшилось – в начале эксперимента оно составляло 171 человека (73 %), а в конце – 15 человек (6,4%). Такая же картина наблюдалась по всем критериям: деятельностный – в начале 166 человек (71%), в конце – 12 (5,1%); когнитивный – в начале 198 (84,6%), в конце – 26 (11,1%), тогда как контрольная группа не продемонстрировала значительного повышения общего уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Для проверки полученных во время формирующего эксперимента выводов и подтверждения гипотезы исследования проведен статистический анализ данных. Для выяснения наличия существенной разницы результатов экспериментальной и контрольной групп, то есть следствия действия системы исследования, а не влияния случайных факторов, использован метод гипотез – критерий Стьюдента. Числовое значение критерия подтвердило не случайность полученных результатов исследования, а их зависимость от предложенной экспериментальной технологии.

Список литературы

1. Bernal-Bravo, C., Gozávez, V., Gómez, Á. H., & Jorda, M. J. M. (2019). Relationship between university training and teachers' media competence [Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado]. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113–1126. <https://doi.org/10.5209/iced.60188>
2. Biktagirova, G. F., & Khitryuk, V. V. (2016). Formation of future pre-school teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 185–194. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.302a>
3. Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
4. Chao, T. C. (2015). Constructing a self-assessment inventory of intercultural communicative competence in elt for efl teachers. *Asian EFL Journal*, 17(4), 94–120.
5. Del Mar Maestre, M., Nail, Ó., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Evolution of competences related to ICT and inclusive education in the initial practicum of teachers [Desarrollo de competencias tic y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado]. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57–72.
6. Del Moral, M. E., Villalustre, L., & Del Rosario Neira, M. (2016). Digital storytelling: Activating communicative, narrative and digital competences in initial teacher training [Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado]. *OCNOS*, 15(1), 22–41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
7. Domingo-Coscollola, M., Bosco, A., Segovia, S. C., & Valero, J.-A. S. (2020). Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers [Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes]. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167–182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
8. Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2019). Personal factors influencing future teachers' self-assessment about the pedagogical dimension of ICT use [Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 151–171. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345>
9. Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., ... Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>

10. González Fernández, N., Gozávez Pérez, V., & Ramírez García, A. (2015). Media competence of non-university teachers. Diagnosis and training proposals [La competencia mediática en el profesorado no universitario. diagnóstico y propuestas formativas]. *Revista de Educacion*, (367), 115–142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
11. Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M. (2002). Cultural awareness, communication apprehension, and communication competence: A case study of Saint John's International School. *International Journal of Educational Management*, 16(6), 288–296. <https://doi.org/10.1108/09513540210441245>
12. Palomino, M. C. P. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: Perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 380–392.
13. Parker, K. A., Lane, D. R., Ivanov, B., Rodriguez, N., & Parker, J. L. (2014). The impact of modality on teacher-student interactions: Applying efficacy and competence to email and face-to-face communication. *International Journal of Learning in Higher Education*, 21(1), 7–25. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v21i01/48716>
14. Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J. (2019). Digital competences in the students of degree primary education teacher [Competencias digitales en los estudiantes del grado de maestro de educación primaria. el caso de tres universidades españolas]. *Formacion Universitaria*, 12(6), 141–150. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
15. Paz Prendes Espinosa, M., Porlán, I. G., & Sánchez, F. M. (2018). Digital competence: A need for university teachers in the 21st century [Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI]. *Revista de Educacion a Distancia*, (56). <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
16. Pérez Cañado, M. L. (2010). Using virtual learning environments and computer-mediated communication to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: A quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 129–150. <https://doi.org/10.1080/09588221003666222>
17. Prendes, M. P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). ICT competences of future teachers [Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros]. *Comunicar*, 17(35), 175–181. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>
18. Rodríguez, M. D. M., Méndez, V. G., & Martín, A. M. R. (2018). Informational literacy and digital competence in teacher education students [Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio]. *Profesorado*, 22(3), 253–270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
19. Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher preparation programs. *Journal of Moral Education*, 48(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1458605>
20. Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, 9(3), 525–541. <https://doi.org/10.1002/tesj.356>

Features of the formation of linguistic and communication competencies of future foreign language teachers


Victoria K. Nikitina

senior lecturer

Vladimir State University

Vladimir, Russia


nikvik@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 15.06.2022

Accepted 19.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/f6215-8802-1919-m

Abstract

The relevance of the research is determined by the fact that the professional competence of a teacher is a dynamic combination of knowledge, skills and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines the ability of a teacher to successfully carry out professional activities. At the same time, the linguistic competence of a teacher depends entirely on the possibilities of professional growth and the dynamics of the development of professional and communicative competencies. The novelty of the research is determined by the fact that in professional activity the teacher acts as an active subject of communication: transmits and receives information from students, colleagues and parents, establishes contacts with them, builds relationships based on dialogue, understands and perceives the inner world of the child, strives for the maximum realization of the abilities of each student and ensuring his emotional comfort in the educational process. The authors have determined that an important component of a teacher's professional competence is communicative competence, and one of the primary tasks of higher pedagogical education is the formation of a teacher's professional and pedagogical communicative competence. The practical significance of the research is determined by the fact that professional and pedagogical communicative competence acts as a spiritual and moral factor and the scientific content of the educational process, where the teacher's knowledge, humanity, spiritual generosity, the desire to understand and help the student play a major role.

Keywords

teacher, competence, foreign language, teacher, formation.

References

1. Bernal-Bravo, C., Gozávez, V., Gómez, Á. H., & Jorda, M. J. M. (2019). Relationship between university training and teachers' media competence [Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado]. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113–1126. <https://doi.org/10.5209/rced.60188>
2. Biktagirova, G. F., & Khitryuk, V. V. (2016). Formation of future pre-school teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 185–194. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.302a>
3. Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
4. Chao, T. C. (2015). Constructing a self-assessment inventory of intercultural communicative competence in elt for efl teachers. *Asian EFL Journal*, 17(4), 94–120.
5. Del Mar Maestre, M., Nail, Ó., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Evolution of competences related to ICT and inclusive education in the initial practicum of teachers [Desarrollo de competencias tic y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado]. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57–72.
6. Del Moral, M. E., Villalustre, L., & Del Rosario Neira, M. (2016). Digital storytelling: Activating communicative, narrative and digital competences in initial teacher training [Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado]. *OCNOS*, 15(1), 22–41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
7. Domingo-Coscollola, M., Bosco, A., Segovia, S. C., & Valero, J.-A. S. (2020). Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers [Fomentando la

competencia digital docente en la universidad: Percepcion de estudiantes y docentes]. *Revista de Investigacion Educativa*, 38(1), 167–182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>

8. Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2019). Personal factors influencing future teachers' self-assessment about the pedagogical dimension of ICT use [Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC]. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 10(27), 151–171. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2019.27.345>

9. Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., ... Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>

10. González Fernández, N., Gozávez Pérez, V., & Ramírez García, A. (2015). Media competence of non-university teachers. Diagnosis and training proposals [La competencia mediática en el profesorado no universitario. diagnóstico y propuestas formativas]. *Revista de Educacion*, (367), 115–142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>

11. Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M. (2002). Cultural awareness, communication apprehension, and communication competence: A case study of Saint John's International School. *International Journal of Educational Management*, 16(6), 288–296. <https://doi.org/10.1108/09513540210441245>

12. Palomino, M. C. P. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: Perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 380–392.

13. Parker, K. A., Lane, D. R., Ivanov, B., Rodriguez, N., & Parker, J. L. (2014). The impact of modality on teacher-student interactions: Applying efficacy and competence to email and face-to-face communication. *International Journal of Learning in Higher Education*, 21(1), 7–25. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v21i01/48716>

14. Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J. (2019). Digital competences in the students of degree primary education teacher [Competencias digitales en los estudiantes del grado de maestro de educación primaria. el caso de tres universidades españolas]. *Formacion Universitaria*, 12(6), 141–150. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>

15. Paz Prendes Espinosa, M., Porlán, I. G., & Sánchez, F. M. (2018). Digital competence: A need for university teachers in the 21st century [Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI]. *Revista de Educacion a Distancia*, (56). <https://doi.org/10.6018/red/56/7>

16. Pérez Cañado, M. L. (2010). Using virtual learning environments and computer-mediated communication to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: A quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 129–150. <https://doi.org/10.1080/09588221003666222>

17. Prendes, M. P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). ICT competences of future teachers [Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros]. *Comunicar*, 17(35), 175–181. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>


18. Rodríguez, M. D. M., Méndez, V. G., & Martín, A. M. R. (2018). Informational literacy and digital competence in teacher education students [Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio]. *Profesorado*, 22(3), 253–270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>

19. Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher preparation programs. *Journal of Moral Education*, 48(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1458605>


20. Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, 9(3), 525–541. <https://doi.org/10.1002/tesj.356>

Адаптация студентов первого курса

Наталья Сергеевна Трухан

студент группы ППО-17 (5) кафедры Педагогике и методики начального обучения
Технический институт (филиал) СВФУ имени М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
trukhan_nata@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Лариса Викторовна Мамедова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) СВФУ имени М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.06.2022

Принята 18.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/b9553-3805-6569-r

Аннотация

В научной литературе к проблемам, связанным с социально-психологической адаптацией студентов к условиям вуза, вопросы, связанные с определением психологических детерминант этого процесса изучены пока явно недостаточно. Вместе с тем, комплексная оценка факторов, определяющих успешность процесса адаптации студентов к условиям образовательного учреждения, позволяет прогнозировать возможные трудности адаптации и построить систему их профилактики, а также оказания своевременной психолого-педагогической помощи студентам. Социально-психологическая адаптация студентов представляет собой нетривиальный процесс, находящийся под влиянием многих факторов. Исследование факторов, оказывающих влияние на адаптивность студентов является не только научно востребованной темой, но и представляет практический интерес, ведь полученные знания можно использовать для прогнозирования и оказания влияния на процесс адаптации студентов. В данной статье нами был рассмотрен процесс адаптации студентов первого курса в государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении Республики Саха (Якутия) «Нерюнгринский медицинский колледж» Республика Саха (Якутия), г. Нерюнгри. Описана опытно-экспериментальная работа со студентами первого курса Нерюнгринского медицинского колледжа в г. Нерюнгри. По результатам первичной диагностики и обобщения педагогического опыта практиков образования РФ и РС (Я) нами было составлено календарно-тематическое планирование, в котором была отражена система тренинговых занятий. Данная система тренинговых занятий была создана с целью создания условий для успешной адаптации студентов первокурсников Нерюнгринского медицинского колледжа. Мы описали результаты констатирующего эксперимента, подтверждающие эффективность составленных и апробированных нами тренинговых занятий.

Ключевые слова

социально-психологическая адаптация, студенты первого курса, медицинский колледж, система тренинговых занятий.

Введение

Освоиться в студенческой жизни, ее обычаях, стиле учебной деятельности, нравах, традициях – это непростой этап в жизни каждого первокурсника. К резкой смене социальной ситуации может быть готов не каждый студент-первокурсник. Новый статус, стихийная форма социализации несомненно, могут нанести психологические травмы, которые отражаются как на самочувствии студентов, так и на их поведении, и на их психологическом благополучии, что еще раз подчеркивает значимость изучения вопроса адаптации студентов первого курса.

Вопросам социально-психологической адаптации студентов посвящены труды О. В. Буховцевой, Т. А. Власовой, О. А. Воскресенко, И. В. Григорьевской, О. Н. Локатковой, А. А. Орлова, С. В. Сергеевой. Изучением социально-психологической адаптации студентов-иностранцев занимались И. А. Позднякова, Л. В. Степанова, Н. В. Чеснокова.

На современном этапе обобщив психолого-педагогический опыт по работе со студентами в период адаптации мы пришли к выводу, что вопросы, связанные с выявлением факторов, определяющих интенсивность адаптационного напряжения, ход и результаты процесса адаптации, далеко не решены. Однако комплексной оценки влияния различных факторов на процесс и результаты социально-психологической адаптации студентов к условиям образовательного учреждения пока сделано не было.

Материалы и методы исследования

Социально-психологическая адаптация студентов изучалась многими исследователями, и каждый по-своему интерпретировал этот важный процесс в жизни подростка.

Так И. В. Григорьевская считает, что данный процесс адаптации – «это приспособление студента к новым для него методам, формам и технологиям обучения, социально-бытовой и учебно-воспитательной деятельности» (Буховцева, 2018).

Т. А. Власова трактует данное понятие, как «процесс взаимосвязанный с усвоением социального опыта учебной среды, вхождением личности в структуру межличностного взаимодействия, присоединением к ценностям осваиваемой профессии» (Петровский, 2005).

О. В. Буховцева подчеркивает, что «социально-психологическая адаптация студентов представляет собой активное творческое приспособление студента к условиям профессионального учреждения» (Власова, 2009).

Основные трудности, с которыми сталкиваются первокурсники (носят, как субъективный, так и объективный характер):

- 1) увеличенный объем учебной нагрузки, отсутствие навыка по оптимальному распределению времени, организации собственной деятельности при отсутствии контроля, нехватка знакомого бытового и психологического комфорта;
- 2) понижение работоспособности и устойчивости внимания;
- 3) недостаток приобретенных школьных навыков для успешного освоения нового материала в рамках профессионального учреждения, обостренное чувство тревоги, страх перед экзаменами;
- 4) проблемы вступления в новый коллектив, установления контакта со студентами и педагогами, усвоения новой роли студента.

Т. А. Власова к трудностям социально-психологической адаптации студентов относит «сложности интеграции личности со студенчеством, принятия его стандартов, ценностей и образа поведения» (Григорьевская, 2013). Также психолог придерживается определению В. А. Петровского в вопросе разделения на «три этапа адаптации студентов к условиям профессионального учреждения: адаптация, индивидуализация, интеграция. На первом этапе студент в большей степени испытывает на себе воздействие новой для него среды профессионального учреждения; далее начинается активное проявление со стороны студента индивидуальных способностей и черт личности. Завершающим этапом является утверждение студента в роли активной части новой социальной среды, и как следствие возможность воздействия на окружение» (Григорьевская, 2013).

Таким образом, адаптация обеспечивает устойчивость к изменчивым условиям окружающей среды. Социально-психологическая адаптация студентов представляет собой процесс, связанный с получением социального опыта учебной среды, вхождением личности в систему межличностного взаимодействия, приобщением к ценностям осваиваемой профессии. Критериями для определения социально-психологической адаптивности выступает самоопределение личности по отношению к социальной среде, включающее конструирование системы смыслов и целей для себя в этой среде, отношение к этой среде и к самому себе как к ее части.

Результаты и обсуждение

В целях реализации одной из поставленных задач в дипломной работе были отобраны психолого-педагогические диагностики для определения уровня степени адаптации студентов первокурсников Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Республики Саха (Якутия) «Нерюнгринский медицинский колледж» Республика Саха (Якутия), г. Нерюнгри:

- 1) опросник социально-психологической адаптации (методика Роджерса-Даймонда);
- 2) тест «Самооценка психологической адаптивности» (методика Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова);
- 3) методика «Адаптированность студентов» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крылова.

В таблице 1 представлены результаты проведенных диагностических исследований.

Таблица 1. Результаты исследования на начальном этапе исследования

| Опросник социально-психологической адаптации (методика Роджерса-Даймонда) | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | | |
|---|-----------------|-----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| | | 25% | 43% | 32% | - |
| Тест «Самооценка психологической адаптивности» (Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова). | Высокий уровень | Средний уровень | Выше среднего | Ниже среднего уровень | Низкий уровень |
| | 7% | 29% | 18% | 25% | 21% |
| «Адаптированность студентов» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крылова. | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | | |
| | 21% | 50% | 29% | | |

После проведения диагностики, большинство студентов показали низкий уровни адаптации к учебной деятельности. На основе полученных данных нами была разработана система тренинговых занятий специально для студентов первого курса с учетом возникающих трудностей адаптации к обучению в Нерюнгринском медицинском колледже, календарно-тематическое планирование представлено в таблице 2.

Таблица 2. Реализуемые программы

| Тема занятия | Цель занятия | Реализуемые методы и приемы |
|--------------|--|--|
| «Знакомство» | Цель: знакомство группы, создание благоприятной атмосферы, определение правил работы в группе, | 1. Упражнение «Имя-движение». 2. Упражнение «Что значит ваше имя?». 3. Упражнение «Путанка». |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | формирование установки на взаимопонимание и принятие других. | 4. Упражнение «Что важно для меня». 5. Упражнение «Психологический портрет». 6. Упражнение «Квадрат». 7. Упражнение «Кинопроба». |
| «Групповое взаимодействие» | Цель: актуализация и решение личностных проблем, принятие собственного «Я», развитие эмпатии и рефлексии. | 1. Упражнение «Что возьмешь на пикник». 2. Упражнение «Улыбка». 3. Игротерапия «Слепой и повадырь». 4. Упражнение «Несмеяна». |
| «Мир людей» | Цель: осознание и принятие своего социального «Я»; формирование умений в осуществлении ресурсного анализа собственной жизнедеятельности; приобретение навыков проектирования личностного роста. | 1. Упражнение «Возьми салфеток». 2. Упражнение «Встреча взглядами». 3. Упражнение «Поговорим о дне вчерашнем». 4. Упражнение «Мои сильные стороны». 5. Упражнение «Эмиграция». 6. Упражнение «Ранжирование». 7. Игротерапия «Насос и надувная кукла». |
| «Давайте представим» | Цель: знакомство с базовыми навыками общения, выделение вербальных и невербальных элементов общения. | 1. Упражнение «Привет, ты представляешь». 2. Упражнение «Зеркало». 3. Беседа «Какими способами мы общаемся» 4. Упражнение «Разговор через стекло». 5. Упражнение «Шарады». 6. Упражнение «Разговор в парах на разных дистанциях». 7. Упражнение «Контрастное напряжение». |
| «Кто я? Кто ты?» | Цель: развитие самосознания, актуализация значимой жизненной позиции; развитие социальной перцепции и рефлексии. | 1. Упражнение «Раз, словечко – Два, словечко». 2. Упражнение «Да». 3. Упражнение «Вы меня узнаете». 4. Упражнение «Девиз на майке». 5. Упражнение «Интервью». 6. Упражнение «Доброе зеркало». 7. Упражнение «Скульптура». |
| «Сплочение коллектива» | Цель: способствовать сплочению группы и построению эффективного командного взаимодействия. | 1. Игротерапия «Фигуры вслепую». 2. Упражнение «Веселый счет». 3. Упражнение «Поиск сходства». 4. Упражнение «Дом». 5. Упражнение «Вавилонская башня». 6. Упражнение «Подарок». |
| «Создание коллектива, норм, правил» | Цель: способствовать сплочению группы и построению эффективного командного взаимодействия. | 1. Упражнение «Поздороваться с каждым». 2. Упражнение «Копилка хорошего настроения». 3. Беседа «Что такое группа?». |

| | | |
|------------------------|---|---|
| | | 4. Упражнение «Узелок». 5. Упражнение «Групповой символ». 6. Упражнение «Образ группы». |
| «Культурные люди» | Цель: формирование культурных ценностей личности. | 1. Упражнение «Коленвал». 2. Игротерапия «Веселая сороконожка». 3. Упражнение «Двадцать названий снега». 4. Упражнение «Святая ложь». 5. Упражнение «Мой идеал». 6. Упражнение «Постоянство». 7. Упражнение «Браво!» |
| «Мы все вместе» | Цель: сплочение группы. | 1. Упражнение «Визитка». 2. Упражнение «Хорошее событие». 3. Упражнение «Капля-река- океан». 4. Упражнение «Машинка с характером».5. Упражнение «Звериное семейство». 6. Упражнение «Люди к людям». 7. Упражнение «Построиться». 8. Упражнение «Печатная машинка». |
| «Как все успевать» | Цель: развитие навыков эффективного планирования и использования времени как залог реализации поставленных задач и достижения намеченных целей. | 1. Упражнение «Ассоциации». 2. Упражнение «Колесо жизненного баланса». 3. Упражнение «Дождь в джунглях». 4. Беседа «Планирование». |
| «Прямо здесь и сейчас» | Цель: формирование навыков рефлексии и самоанализа. | 1. Упражнение «Чудное приветствие». 2. Упражнение «Здесь и теперь». 3. Упражнение «Карусель». 4. Упражнение «Нарисуй свое имя». 5. Упражнение «Дерево». 6. Упражнение «Один день из жизни студента». 7. Упражнение «Семь свечей». |
| «Только спокойствие» | Цель: осознание негативных эмоциональных переживаний, рефлексия опыта, связанного с негативными переживаниями. | 1. Упражнение «Я тебя люблю». 2. Упражнение «Разведчики». 3. Упражнение «Путешествие». 4. Упражнение «Проблема». 5. Упражнение «Работа с негативными переживаниями». 6. Упражнение «Убежище». 7. Упражнение «Настроение». |
| «Давайте поговорим» | Цель: обучение адекватному нахождению | 1. Упражнение «Нравится – не нравится». 2. Упражнение «Бег ассоциаций». |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| | средств передачи информации; рефлексия причин невербальных интерпретаций, точности их нахождения; рефлексия эффективных приемов слушания. | 3. Игротерапия «Охота на тигра». 4. Упражнение «Спор при свидетелях». 5. Упражнение «Предмет». 6. Упражнение «Доверие». |
| «Сказка ложь, да в ней намек» | Цель: развитие самопознания через психологическую сказку. | 1. Упражнение «Я рад тебя видеть». 2. Упражнение «Сказочный круг». 3. Упражнение «Любимая сказка». 4. Упражнение «Анализ причин любви-нелюби к некоторым сказкам». 5. Упражнение «Постановка сказки». 6. Упражнение «Круг уверенности». |
| «Моя жизненная цель» | Цель: показать участникам чрезвычайную значимость определения собственных жизненных целей. | 1. Упражнение «Обмен». 2. Упражнение «Сочинение на заданную концовку». 3. Упражнение «Мой жизненный путь». 4. Упражнение «Восемь «горячих» стульев». 5. Упражнение «Рисунок на спине». 6. Упражнение «Подари себе имя». |
| «Подведение итогов» | Цель: закрепление навыков, приобретенных на тренинге. | 1. Упражнение «Приветствие». 2. Упражнение «Рисунок вдвоем». 3. Упражнение «Образ группы». 4. Упражнение «Единство». 5. Упражнение «Колокол». 6. Упражнение «Числа». 7. Изотерапия «Нарисуй себя». |

Рассмотрим более подробно использованные методы и приемы на занятиях.

Метод беседы был использован нами с целью совместного обсуждения тем тренинговых занятий, для уточнения взаимной позиции по некоторым вопросам с участниками группы, для того, чтобы уменьшить сопротивление восприятия новой информации. Беседы были проведены по следующим темам: «Что такое группа?», «Планирование», «Какими способами мы общаемся».

Метод игротерапии и упражнений, был использован нами с целью преодоления скованности и напряженности участников группы на первой стадии групповой работы. В последующем мы использовали данный метод для самораскрытия участников тренинговых занятия, а также для проявления искренности и открытости всех участников.

В системе тренинговых занятий нами были использованы коммуникативные игры: «Слепой и поводырь», «Фигуры вслепую», «Охота на тигра», «Веселая сороконожка».

Упражнения на знакомство: «Имя – знакомство», «Что значит ваше имя?», «Что возьмешь на пикник», «Возьми салфеток», «Привет, ты представляешь», «Раз, словечко, два, словечко», «Улыбка», «Чудное приветствие».

Упражнения на сплочение группы: «Путанка», «Что важно для меня», «Летели гуси», «Один день из жизни студента», «Встреча взглядами», «Групповой символ», «Интервью», «Поговорим о дне вчерашнем», «Поздороваться с каждым», «Поиск сходства», «Узелок», «Капля-река-океан», «Машинка с характером».

Упражнения на развитие собственной значимости, уверенности в себе: «Кинопроба», «Просьба», «Мое физическое Я», «Мои сильные стороны», «Эмиграция», «Ранжирование», «Разговор в парах на разных дистанциях», «Девиз на майке», «Дом», «Колесо жизненного баланса», «Нарисуй свое имя».

Упражнения направленные на тренировку умения использовать невербальные средства общения: «Разговор через стекло», «Шарады», «Доброе зеркало».

Упражнения на умение видеть в партнере положительные качества: «Несмеяна», «Вы меня узнаете», «Скульптура», «Двадцать названий снега», «Спор при свидетелях».

Упражнения на снятие напряжения: «Ромашковый луг», «Работа с негативными переживаниями», «Доверие», «Мой жизненный путь», «Квадрат», «Контрастное напряжение», «Копилка хорошего настроения», «Дождь в джунглях», «Семь свечей».

Была проведена изотерапия на последнем занятии на тему «Нарисуй себя», цель данного задания- посмотреть на то, как студенты воспринимают себя, с чем себя ассоциируют.

Таким образом, разработанные и апробированные в ходе эксперимента тренинговые занятия, нацеленные на адаптацию студентов, позволили нам создать условия для успешной адаптации студентов-первокурсников. Наблюдения в ходе занятий наглядно показали заинтересованность студентов в выполнении предлагаемых заданий, они активно участвовали в играх, упражнениях, беседах.

Для подтверждения эффективности проведенной работы был проведен контрольный этап исследования с применением тех же методик, что и на констатирующем этапе. Результаты исследования приведены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты исследования на начальном этапе исследования

| Опросник социально-психологической адаптации (методика Роджерса-Даймонда) | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | | |
|---|-----------------|-----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| | 43% | 39% | 18% | - | |
| Тест «Самооценка психологической адаптивности» (Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова). | Высокий уровень | Средний уровень | Выше среднего | Ниже среднего уровень | Низкий уровень |
| | 25% | 43% | 21% | 11% | - |
| «Адаптированность студентов» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крылова. | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | | |
| | 46% | 50% | 3% | | |

Заключение

Таким образом, проведя сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики, мы можем сделать вывод о положительной динамике показателей адаптивности у студентов первокурсников Нерюнгринского медицинского колледжа, следовательно, мы можем сделать заключение, что проведенная нами система тренинговых занятий способствовала развитию адаптивности у студентов.

Список литературы

1. Буховцева О.В. Сопровождение процесса адаптации студентов к социокультурной среде вуза: фвтореф. дис. канд. психол. наук 13.00.01 / КГПУ. Красноярск, 2018. 237 с.
2. Власова Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009 № 1. С. 13-22.

3. Григорьевская И.В. Факторы адаптации студентов к образовательной среде колледжа // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 11. С. 124-126.
4. Петровский А.В. Психология. М.: Академия, 2005. 501 с.


Adaptation of first year students

Natalya S. Trukhan

student of group PO-17 (5) of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
NEFU Technical Institute (branch) named after M.K. Ammosov

Neryungri, Russia

trukhan_nata@mail.ru

 0000-0000-0000-0000


Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

NEFU Technical Institute (branch) named after M.K. Ammosov

Neryungri, Russia


larisamamedova@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 14.06.2022

Accepted 18.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/b9553-3805-6569-r

Abstract

In the scientific literature, the problems associated with the socio-psychological adaptation of students to the conditions of the university, the issues related to the definition of the psychological determinants of this process, have not yet been studied clearly enough. At the same time, a comprehensive assessment of the factors that determine the success of the process of students' adaptation to the conditions of an educational institution makes it possible to predict possible adaptation difficulties and build a system for their prevention, as well as providing timely psychological and pedagogical assistance to students. Socio-psychological adaptation of students is a non-trivial process, influenced by many factors. The study of factors influencing the adaptability of students is not only a scientifically demanded topic, but also of practical interest, because the knowledge gained can be used to predict and influence the process of students' adaptation. In this article, we have considered the process of adaptation of first-year students in the state budgetary professional educational institution of the Republic of Sakha (Yakutia) "Neryungri Medical College" Republic of Sakha (Yakutia), Neryungri. Experimental work with first-year students of the Neryungri Medical College in the city of Neryungri is described. Based on the results of the primary diagnostics and generalization of the pedagogical experience of the educational practitioners of the Russian Federation and the RS (Y), we compiled a calendar-thematic planning, which reflected the system of training sessions. This system of training sessions was created in order to create conditions for the successful adaptation of first-year students of the Neryungri Medical College. We described the results of the ascertaining experiment, confirming the effectiveness of the training sessions compiled and tested by us.

Keywords

socio-psychological adaptation, first-year students, medical college, system of training sessions.

References

1. Буховцева О.В. Сопровождение процесса адаптации студентов к социокультурной среде вуза: фтoref. дис. канд. психол. наук 13.00.01 / КГПУ. Красноярск, 2018. 237 с.
2. Власова Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009 № 1. С. 13-22.
3. Григорьевская И.В. Факторы адаптации студентов к образовательной среде колледжа // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 11. С. 124-126.
4. Петровский А.В. Психология. М.: Академия, 2005. 501 с.


Метод опорной задачи при подготовке студентов к олимпиадам по аналитической геометрии

Светлана Сангаджиевна Мучкаева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры Алгебры, анализа и методики преподавания математики
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова

Элиста, Россия


muchkayeva2022@bk.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 24.07.2022

Принята 16.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/a3421-2264-1882-w

Аннотация

В статье рассматривается один из методов подготовки студентов к участию в математических олимпиадах различного уровня. Предлагается выделить в каждом разделе типичную задачу высокого уровня сложности, решая которую выделяются основные структурные элементы. Затем на основе этого опорного задания, формулируются условия еще нескольких схожих по тематике, что позволяет сформировать у обучающихся необходимые навыки. Для иллюстрации изложенного метода, приводятся несколько таких блоков задач.

Ключевые слова

необходимые навыки, метод, студенты, уровень, условия.

Введение

Одной из главных задач вуза является развитие у студентов познавательных интересов, творческого отношения к делу, стремления к самостоятельному "добыванию" и обогащению знаний и умений, применяя их в дальнейшей своей практической деятельности. Всероссийские студенческие предметные олимпиады (ВСО) полностью отвечают этим задачам. Они охватывают большое число дисциплин и способствуют формированию различных компетенций студентов высшей школы. Поэтому вопрос подготовки к таким соревнованиям является очень актуальным в современном образовании. В настоящее время публикуются работы, посвященные разбору заданий, различным способам их решения, методике подготовки к олимпиадам, анализу результатов и так далее. Например, в статье (Стародубец, 2014) изложены некоторые аспекты из опыта проведения ВСО по химии в Казанском государственном университете.

Особую роль в развитии общепрофессиональных навыков играют студенческие математические олимпиады, в которых в силу междисциплинарного характера математики, могут принимать участие студенты различных направлений и специальностей. Ежегодно практически во всех вузах России проводятся такие состязания, которые имеют целью выявление наиболее талантливых, имеющих математические способности студентов, активизацию научного творчества студентов, развитие математического мышления. Как указано в исследовании (Шамайло, 2008), широкое вовлечение студентов младших курсов в олимпиадное математическое движение, способствует раскрытию их потенциала.

Материалы и методы исследования

Поддержка олимпиадного студенческого движения происходит на государственном уровне, принимается ряд программ для талантливой молодежи, которые включают мероприятия, направленные

на повышение интереса к науке, выявление и развитие способностей к отдельным дисциплинам, а также позволяет подготовиться к различным соревнованиям (Кошкин, 2014).

Вопросам планомерной подготовки студентов к математическим олимпиадам различного уровня посвящено большое число научных статей. Так в работе (Землякова, 2020) описан эксперимент по введению задач олимпиадного уровня в программу курса по высшей математике для студентов технических и экономических специальностей. Эти задачи не являлись обязательными для всех и предлагались для самостоятельного решения как в аудитории, так и дома. Как показал последующий мониторинг учебной и научной деятельности вовлеченных студентов, решение творческих задач способствует достижению более высоких результатов.

Результаты и обсуждение

Предлагаемые на математических олимпиадах задачи, например (Амбарцумян, 2014; Янович, 2009), обычно, имеют нестандартный характер и иллюстрируют ту или иную математическую идею. При подготовке к соревнованиям важна не только тематическая классификация, но и уровень сложности задач. Авторы статьи (Власова, 2017) рассмотрели различные системы оценки уровня олимпиадных задач, которые помогают при ранжировании заданий. В этой же статье приводятся авторские решения задач студенческих олимпиад различного уровня сложности и подчеркивается роль прикладных задач в формировании профессиональных навыков бакалавров.

Особенности подготовки студентов к математическим олимпиадам. Главным условием формирования познавательного интереса к олимпиадному движению является правильный отбор содержания и организация подготовки к олимпиадам. Отбирая материал и продумывая приемы, которые будут использованы при подготовке, надо оценивать их с точки зрения возможности возбудить, а затем поддерживать интерес к решению. А один из критериев успеха системы упражнений – ее привлекательность (Мучкаева, 2007).

Раздел аналитической геометрии богат на задачи высокого уровня сложности, которые благодаря визуализации и графическому представлению имеют больший интерес как для студентов, так и для методистов, работающих над структурой задач, основными приемами решений и приложениями. По-видимому, вообще красота геометрии есть своеобразный симбиоз красоты геометрических форм и красоты логических конструкций, встречающихся в геометрии. Кроме этого некоторые авторы (Mujasih, 2017) предполагают, что при решении задач аналитической геометрии возникает рост математических коммуникативных способностей.

Многие студенты считают, что они знают математику, если владеют основными математическими операциями и знают алгоритмы исчисления, когда на самом деле важно применение математических идей. Проведение олимпиад является одним из факторов, позволяющих обучающимся понять ограниченность такого восприятия и создать мотивационные предпосылки для развития творческих способностей и широты математического мышления. Здесь важным фактором является подготовка к соревнованиям, которая не только стимулирует изучение науки, но и способствует сотрудничеству, способствует образовательным процессам и способствует творчеству и способности принимать решения.

Каждый раздел высшей математики имеет свои особенности, что накалывает определённые условия на наставников, которые занимаются подготовкой студентов к олимпиадам. Поэтому обычно с командой работает не один, а несколько преподавателей, каждый из которых разрабатывает свои специализированные дидактические методы, позволяющих развить конкретные компетенции с точки зрения продуктивно-творческого подхода.

Большинство задач по аналитической геометрии относятся к задачам, в которых содержание составляет овладение более сложным действием, составленным из нескольких действий, и способность применения сложного действия в алгоритмической ситуации (Новичкова, 2014), поэтому организация занятий по этой теме является одной из самых сложных.

Одним из эффективных методов тренировки математических навыков по аналитической геометрии является, так называемый метод опорной задачи, когда на основе «ключевой задачи» формулируется ряд схожих по форме задач, которые имеют те или иные особенности. Это с одной стороны благоприятный фон для поиска решений, так как формируется структурность мышления на основе «известной проблемы», а с другой стороны, расширяется круг математических компетенций студентов.

При подготовке к олимпиадам мы разработали серии задач и методы их решения. Каждое занятие начиналось с теоретической части, описывающей набор связанных теорем и инструментов, затем приводим один или несколько примеров, демонстрирующих применение этих основ и уже потом, даем набор из нескольких практических задач. Геометрическая конфигурация, рассматриваемая в теории, появляется либо в доказательстве другого утверждения, либо в решениях упражнений. То есть является ключом к решению конкретной проблемы. Примеры задач демонстрируют, как описанные методы, могут быть использованы для решения конкретных задач.

В аудитории мы старались не просто предложить решение, но и объяснить, откуда оно взялось, что может способствовать развитию интуиции, которая необходима для успешной подготовки к олимпиадам.

Примеры применения метода. Для иллюстрации рассмотрим несколько опорных и задач из (Григорьева, 2011) и расширим их условия.

Задача 1а: Сфера $x^2 + y^2 + z^2 = 4z$ освещена пучком лучей, параллельных прямой $x = 0, y = z$. Найти уравнение границы тени на плоскости xOy .

Решение: Пусть $M_0(x_0; y_0; 0)$ – произвольная точка границы тени на плоскости xOy . Проведем через M_0 прямую, параллельную прямой

$$\begin{cases} x = 0 \\ y = z \end{cases} \text{ или в каноническом виде } \frac{x}{0} = \frac{y}{1} = \frac{z}{1}. \text{ Имеем } \frac{x-x_0}{0} = \frac{y-y_0}{1} = \frac{z}{1}.$$

С учетом того, что данная прямая касается сферы, то для нахождения координат точки касания $M(x; y; z)$ решим систему уравнений:
$$\begin{cases} x = x_0 \\ z = y - y_0 \\ x^2 + y^2 + z^2 = 4z \end{cases}$$

После некоторых преобразований имеем:

$$2y^2 - 2y(y_0 + 2) + x_0^2 + y_0^2 + 4y_0 = 0.$$

Это уравнение должно иметь равные корни, т.е. дискриминант его равен нулю. $D = 4(y_0 + 2)^2 - 4 \cdot 2(x_0^2 + y_0^2 + 4y_0) = 0$

Отсюда находим зависимость между координатами любой точки $M_0(x_0; y_0)$ границы тени на плоскости xOy .

Получаем после преобразований:
$$\frac{x^2}{4} + \frac{(y+2)^2}{8} = 1.$$

Это эллипс с центром в точке $C(0; -2)$ и полуосями $a = 2, b = 2\sqrt{2}$.

Если рассмотреть серии задач, изменяя несколько условие, получим:

Задача 1б: Сфера $x^2 + y^2 + z^2 = 4z$ освещена пучком лучей, параллельных прямой $x = 0, y = -z$. Найти уравнение границы тени на плоскости xOy .

Ответ:
$$\frac{x^2}{4} + \frac{(y-2)^2}{8} = 1.$$

Задача 1в: Сфера $x^2 + y^2 + z^2 = 4z$ освещена пучком лучей, параллельных прямой $y = 0, x = z$. Найти уравнение границы тени на плоскости xOy .

Ответ:
$$\frac{(x+2)^2}{8} + \frac{y^2}{4} = 1.$$

Задача 1г: Сфера $x^2 + y^2 + z^2 = 4z$ освещена пучком лучей, параллельных прямой $y = 0, x = -z$. Найти уравнение границы тени на плоскости xOy .

Ответ:
$$\frac{(x-2)^2}{8} + \frac{y^2}{4} = 1.$$

Или изменить уравнение сферы.

Задача 2: Сфера $x^2 + y^2 + z^2 = 4z - 4x$ освещена пучком лучей, параллельных прямой $y = 0, x = z$. Найти уравнение границы тени на плоскости xOy .

Ответ: $\frac{(x+4)^2}{16} + \frac{y^2}{8} = 1$.

Задача 3: Сфера $x^2 + y^2 + z^2 = 4z - 4y$ освещена пучком лучей, параллельных прямой $x = 0, y = z$. Найти уравнение границы тени на плоскости xOy .

Ответ: $\frac{x^2}{8} + \frac{(y+4)^2}{16} = 1$.

Ну, а теперь рассмотрим шар и изменим уравнение прямой.

Задача 4: Шар $x^2 + y^2 + z^2 \leq 4$ освещен пучком лучей, параллельных прямой $x = y = z$. Найти уравнение границы тени на плоскости xOy .

Решение: Пусть $M_0(x_0; y_0; 0)$ – произвольная точка границы тени на плоскости xOy . Проведем через M_0 прямую, параллельную прямой в каноническом виде $\frac{x}{1} = \frac{y}{1} = \frac{z}{1}$. Имеем $\frac{x-x_0}{1} = \frac{y-y_0}{1} = \frac{z}{1}$.

С учетом того, что данная прямая касается шара, то для нахождения координат точки касания M

$(x; y; z)$ решим систему уравнений:
$$\begin{cases} x = x_0 + y - y_0 \\ z = y - y_0 \\ x^2 + y^2 + z^2 = 4 \end{cases}$$

После нескольких преобразований имеем:

$$3y^2 + 2y(x_0 - 2y_0) + x_0^2 + 2y_0^2 - 2x_0y_0 - 4 = 0.$$

Это уравнение должно иметь равные корни, т.е. дискриминант его равен нулю. $D = 4(x_0 - 2y_0)^2 - 4 \cdot 3(x_0^2 + 2y_0^2 - 2x_0y_0 - 4) = 0$

Отсюда находим зависимость между координатами любой точки

$M_0(x_0; y_0)$ границы тени на плоскости xOy .

Получаем после преобразований: $x_0^2 + y_0^2 - x_0y_0 - 6 = 0$ или

$$\frac{x^2}{12} + \frac{y^2}{4} = 1.$$

Это эллипс с центром в точке $O(0;0)$ и полуосями $a = 2\sqrt{3}, b = 2$.

Задача 5а. Докажите, что площадь треугольника, заключенного между осями координат и касательной к линии $xy=1$, где $x, y \geq 0$ не зависит от выбора точки касания.

Решение: 1. Пусть x_0 – точка касания к $xy=1$.

2. Напишем уравнение касательной в этой точке к данной линии

$$y = -\frac{1}{x_0^2}x + \frac{2}{x_0}$$

3. Найдем точки пересечения касательной с осями координат.

Если $x=0$, то $y = \frac{2}{x_0}$, а если $y=0$, то $x = 2x_0$.

4. Теперь находим площадь $S = \frac{1}{2} 2x_0 \cdot \frac{2}{x_0} = 2$

Задача 5б. Докажите, что площадь треугольника, заключенного между осями координат и касательной к линии $xy=a$, где $x, y \geq 0$ не зависит от выбора точки касания.

Ответ: $S = \frac{1}{2} 2x_0 \cdot \frac{2a}{x_0} = 2|a|$

Задача 6. Докажите, что объем тетраэдра, заключенного между координатными плоскостями и касательными плоскостями к поверхности $xyz = 1$, где $x, y, z \geq 0$, не зависит от точки касания.

Решение:

Уравнение касательной плоскости имеет вид

$$F'_x(x_0) \cdot (x - x_0) + F'_y(y_0) \cdot (y - y_0) + F'_z(z_0) \cdot (z - z_0) = 0$$

$$F'_x = yz \quad F'_y = xz \quad F'_z = xy, \text{ тогда } F'_x(x_0) = y_0z_0; \quad F'_y(y_0) = x_0z_0; \quad F'_z(z_0) = x_0y_0$$

$$y_0z_0 \cdot (x - x_0) + x_0z_0 \cdot (y - y_0) + x_0y_0 \cdot (z - z_0) = 0$$

$$y_0z_0x + x_0z_0y + x_0y_0z = 3x_0y_0z_0$$

Преобразуем уравнение плоскости к уравнению в отрезках:

$$\frac{x}{3x_0} + \frac{y}{3y_0} + \frac{z}{3z_0} = 1$$

$$V = 1/3 * 1/2 * 3x_0 * 3y_0 * 3z_0 = 9/2 = 4,5$$

Задача 7: Докажите, что касательные плоскости к поверхности $xyz = a^3$ в любой ее точке образуют с плоскостями координат тетраэдр постоянного объема. Найти этот объем.

Заключение

Очень часто непривычная формулировка задачи лишь маскирует вполне доступное математическое содержание. По сути, эта задача 1, но общего случая. Решение задачи аналогичное и ответ $4,5 | a^3 |$.

Список литературы

1. Амбарцумян В.А., Андрющенко Е.А., Бухенский К.В., Дворецкова Е.А., Дюбуа А.Б., Зилотова М.А., Машнина С.Н., Сафошкин А.С. Студенческие математические олимпиады. Часть 1: учеб. пособие Рязан. гос. радиотехн. ун-т. Рязань, 2014. 128 с.
2. Власова Е.А., Попов В.С., Пугачёв О.В. О математических олимпиадах для студентов технических вузов // Вестник МГОУ. Серия: Физика-математика. 2017. №3. С.108-119
3. Григорьева И.С. Казанские студенческие олимпиады по математике. Сборник задач: учеб.-метод. пособие. Казань: Казанский университет, 2011. 48 с.
4. Землякова И.В., Чебунькина Т.А. Роль и место математических олимпиад в системе подготовки студентов высших учебных заведений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. №2. С. 206-209
5. Кошкин В.И., Гордеев А.И., Белоцерковский А.Е., Каплунов И.А., Мальцева А.А., Пустовалова Е.Л. О повышении эффективности всероссийских студенческих олимпиад // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 25-30.
6. Мучкаева С.С. Дидактические возможности чертежа / Сб. статей научно-практической конференции «Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик». СПб. 2007.
7. Новичкова Т.Ю., Соколова З.П., Бочкарева О.В., Снежкина О.В. Решение задач повышенной сложности при подготовке к олимпиаде по математике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.
8. Стародубец Е.Е., Петрова Т.П., Борисевич С.В. Роль студенческих олимпиад в развитии высшего профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №16. С.342-346.
9. Шамайло О.Н. Математическая олимпиада как способ развития инновационного потенциала студентов технического университета // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 9. С. 124-130.
10. Янович Э.А. Задачи студенческих математических олимпиад, учебно-методическое пособие, 2009. 96 с
11. Mujiasih S B Waluya, Kartono and Mariani Growing geometric reasoning in solving problems of analytical geometry through the mathematical communication problems to state Islamic university students Journal of Physics: Conference Series, Volume 983, International Conference on Mathematics, Science and Education 2017 (ICMSE2017) 18–19 September 2017.

The method of the reference problem in preparing students for Olympiads in analytical geometry


Svetlana S. Muchkaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Algebra, Analysis and Methods of Teaching Mathematics

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

Elista, Russia

muchkayeva2022@bk.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 24.07.2022

Accepted 16.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/a3421-2264-1882-w

Abstract

The article discusses one of the methods of preparing students to participate in mathematical Olympiads of various levels. It is proposed to highlight in each section a typical task of a high level of complexity, solving which the main structural elements are highlighted. Then, on the basis of this reference task, the conditions of several more similar topics are formulated, which allows students to form the necessary skills. To illustrate the described method, several such task blocks are given.

Keywords

required skills, method, students, level, conditions.


References

1. Ambarcumjan V.A., Andriushhenko E.A., Buhenskij K.V., Dvoreckova E.A., Djubua A.B., Zilotova M.A., Mashnina S.N., Safoshkin A.S. *Studencheskie matematicheskie olimpiady. Chast' 1: ucheb. posobie* Rjazan. gos. radiotehn. un-t. Rjazan', 2014. 128 s.
2. Vlasova E.A., Popov V.S., Pugachjov O.V. O matematicheskikh olimpiadah dlja studentov tehniceskix vuzov // *Vestnik MGOU. Serija: Fizika-matematika*. 2017. №3. S.108-119
3. Grigor'eva I.S. *Kazanskije studencheskie olimpiady po matematike. Sbornik zadach: ucheb.-metod. posobie*. Kazan': Kazanskij universitet, 2011. 48 s.
4. Zemljakova I.V., Chebun'kina T.A. Rol' i mesto matematicheskikh olimpiad v sisteme podgotovki studentov vysshix uchebnyh zavedenij // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. 2020. №2. S. 206-209
5. Koshkin V.I., Gordeev A.I., Belocerkovskij A.E., Kaplunov I.A., Mal'ceva A.A., Pustovalova E.L. O povyshenii jeffektivnosti vserossijskix studencheskix olimpiad // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2014. № 11. S. 25-30.
6. Muchkaeva S.S. *Didakticheskie vozmozhnosti chertezha / Sb. statej nauchno-prakticheskoj konferencii «Metametodika kak perspektivnoe napravlenie razvitija predmetnyh metodik»*. SPb. 2007.
7. Novichkova T.Ju., Sokolova Z.P., Bochkareva O.V., Snezhkina O.V. Reshenie zadach povyshennoj slozhnosti pri podgotovke k olimpiade po matematike // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2014. № 3.
8. Starodubec E.E., Petrova T.P., Borisevich S.V. Rol' studencheskix olimpiad v razvitii vysshego professional'nogo obrazovanija // *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2014. №16. S.342-346.
9. Shamajlo O.N. *Matematicheskaja olimpiada kak sposob razvitija innovacionnogo potenciala studentov tehniceskogo universiteta // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2008. № 9. S. 124-130.


10. Janovich Je.A. Zadachi studencheskih matematicheskikh olimpiad, uchebno-metodicheskoe posobie, 2009. 96 с
11. Mujiasih S B Waluya, Kartono and Mariani Growing geometric reasoning in solving problems of analytical geometry through the mathematical communication problems to state Islamic university students Journal of Physics: Conference Series, Volume 983, International Conference on Mathematics, Science and Education 2017 (ICMSE2017) 18–19 September 2017.

Теоретические основы профессионально ориентированного изучения раздела механики в геологических вузах

Гасан Азадович Мамед-заде

проректор доктор экономических наук, доцент
Российский государственный социальный университет
Москва, Россия
mamedzade@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Юрий Васильевич Забайкин

доцент кафедры производственного и финансового менеджмента кандидат экономических наук, доцент
Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе
Москва, Россия
zabaikin@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.07.2022

Принята 20.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/q7008-6123-7783-w

Аннотация

Современное начальное образование ориентировано на изменения в концептуальных подходах к его функционированию, целях, содержании, средствах и результатах. В педагогическом опыте до сих пор урок рассматривался учителем с позиции, как обучать младших школьников. Зато в предложениях по развитию школы основное внимание сосредоточено на проблеме, как организовать деятельность соискателей начального образования на уроке для достижения ими личностных результатов, развития талантов и способностей, компетентностей и сквозных умений согласно возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей и потребностей. Новизна исследования определяется тем, что внедрение новой парадигмы образования требует от будущих учителей начальной школы готовности ориентироваться не только в типичных педагогических ситуациях, но и организовывать деятельность в условиях выбора целесообразной методической системы, программы, альтернативных учебников, рабочих тетрадей; способности реализовывать принципы педагогики партнерства в учебной взаимодействия с учащимися, что актуализирует необходимость целенаправленного формирования у студентов проектно-моделирующей компетентности. Практическая значимость исследования определяется тем, что моделью урока считают его конспект, своего рода сценарий, который отражает основные этапы деятельности учителя и где спланированы ожидаемые виды работы учащихся. При этом важно правильно сформулировать дидактическую цель, определить тип урока и его структуру, отобрать содержание учебного материала, целесообразные методы и приемы, организационные формы, средства обучения.

Ключевые слова

обучение, механика, моделирование, структура, урок.

Введение

Для определения сущности базового понятия «подготовка будущих учителей к моделированию урока в условиях вариативности начального образования», прежде всего, необходимо раскрыть значение дефиниций «моделирование», «модель урока», «профессиональная подготовка будущих

учителей к педагогическому моделированию», которые являются основой осознания актуальности исследуемой темы (Abrorovna, 2020).

Как свидетельствуют научные исследования, дефиниция «моделирование» заимствована из технической терминологии во второй половине XX в., потому что постепенное осознание системности педагогических процессов требовало их визуализированной демонстрации (Prokhorova, 2019). Логично, что моделирование, то есть создание образца предмета или будущего изделия, было спроектировано в область гуманитарных наук и стало употребляться в педагогике (Вукова, 2019). Это позволяло избежать слишком громоздких описаний, где схематическое изображение помогало более убедительно доказать цель, связи и результат основной идеи научной проблемы (Volkova, 2019).

Теоретическое осмысление процесса моделирования урока невозможно также без исследования эволюции развития этой проблемы как организационной формы обучения (Belova, 2013).

Первые попытки обосновать содержание, методы обучения; размышления относительно определения природы потребности человека в знаниях, механизмов процесса восприятия и познания окружающей среды встречаются в трактатах древнегреческих и древнеримских философов (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Квинтилиан). Труды мыслителей эпохи Возрождения (Ф. Бэкон, К. Гельвеций, Дж. Локк, Ж. Руссо и др.) распространили среди общественности мнение о системном и целенаправленном обучении и воспитании, в определенной степени раскрыли содержание, социальное значение образования, его цели и ценности (Wang, 2018).

Долгое время в средневековом обществе преобладало индивидуальное и индивидуально-групповое обучение по семейному типу, когда учитель занимался с одним ребенком или несколькими разного возраста (Roshchupkina, 2020). В целом такую просветительскую деятельность целесообразно считать положительным явлением (Song, 2014), однако недостатками было незначительное количество детей, которые имели возможность получить образование и отсутствие специальной подготовки педагога (Saydakhmedova, 2020).

Позже, когда с развитием промышленности, торговли начал расти спрос на образованных людей (Shepilova, 2019), стали распространяться авторские коллективные формы обучения (белльланкастерская система, дальтон-план, бригадно-лабораторная форма организации обучения), которые впоследствии оказались неэффективными (Abramova, 2020).

Детально исследуя процесс профессиональной подготовки будущих учителей к педагогическому моделированию, обращают особое внимание на его последовательность (Musabekova, 2013). На первом, подготовительном этапе, как считают, в центре внимания должно быть усвоение студентами специальных теоретических знаний (Tatarinova, 2019), на основе которых осуществляется моделирование простейших педагогических ситуаций репродуктивного типа (Shatunova, 2013) (например, проведите в воображаемом классе арифметический или словарный диктант, объявите домашнее задание) (Seery, 2010). На втором, тренировочном этапе отрабатывается моделирование более сложных педагогических элементов (Borodina, 2016) (например, смоделируйте микроурок, микробеседу, разработайте календарный план на семестр) (Вукова, 2018). На третьем, поведенческом этапе, происходит творческое (Akilovna, 2020), самостоятельное моделирование студентами (например, смоделируйте и проведите фрагмент урока, смоделируйте сложную педагогическую ситуацию) (Savina, 2019). Такое постепенное привлечение будущих педагогов как субъектов образовательной деятельности к самостоятельному педагогическому моделированию положительно влияет на развитие их профессионального мастерства (Mussabekova, 2018).

Материалы и методы исследования

Оценка эффективности экспериментальной подготовки происходило на основе выяснения динамики формирования способности будущих учителей моделировать урок в условиях вариативности начального образования, которая свидетельствует об определенном уровне сформированности их проектно-моделирующей компетентности, с помощью специально разработанного инструментария.

Уровень сформированности у будущих учителей начальной школы проектно-моделирующей компетентности определялся согласно ее компонентам: мотивационно-аксиологический, когнитивно-операционный, продуктивно-творческий.

Мотивационно-аксиологический компонент проектно-моделирующей компетентности будущих педагогов оценивался по следующим критериям:

- направленность на модернизацию начального образования в условиях ее вариативного функционирования;
- осознание значимости педагогического моделирования в будущей профессиональной деятельности.

Уровень развития когнитивно-операционного компонента проектировочной компетентности студентов определялся по:

- сформированностью системы дидактических, методических и технологических знаний по моделированию урока в начальной школе;
- наличием умений моделировать урок (планировать, отбирать ресурсное обеспечение, конструировать модель) и осуществлять микрокомпонентов с учетом предметной специфики.

Критериями продуктивно-творческого компонента проектировочной компетентности выступали:

- умение моделировать и проводить урок или систему уроков с применением современных учебных технологий, а затем анализировать последствия его проведения (рефлексия реализации педагогического замысла);
- потребность в саморазвитии и самосовершенствовании.

Мотивационно-аксиологический компонент проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы в педагогическом эксперименте определялся с помощью методов опроса, анкетирования, написания эссе и тому подобное.

Приведем содержание вопросов, которые имели целью установить, сознательно ли выбрали участники эксперимента профессию первого учителя и понимают ли они значение процессов реформирования начального образования на современном этапе:

1. Что повлияло на Ваш выбор профессии учителя начальной школы?
2. Объясните, считаете ли Вы педагогическую профессию престижной?
3. Выскажите свою позицию относительно целесообразности и своевременности реформирования начального образования на основе концепции информационной школы. Как вы осознаете свою роль на современном этапе ее функционирования?

Анализ ответов показал: до начала экспериментального обучения часть студентов была недостаточно ориентирована на глубокое овладение профессией в целом и слабо осознавала значимость педагогического моделирования; на низком уровне знакома с концептуальными изменениями, которые происходят в современной системе начального образования и лишь частично понимала собственную роль в этом процессе.

По данным заключительного среза существенно увеличилось количество студентов, мотивированных к педагогической деятельности в целом, готовых к реализации образовательных реформ и моделирование современных уроков, используя перспективные возможности вариативности начальной школы.

Проиллюстрируем полученные результаты ответами респондентов.

«Подавляющая часть нашего общества, к сожалению, не считает профессию педагога престижной и в обязанностях учителя начальной школы видит уход за ребенком, пока родители на работе.

Однако, лично я чувствую эмоциональный подъем за то, что выбрала эту профессию. Уверена, что профессия учителя начальной школы будет оставаться в разные времена актуальной. Несмотря на то, что интенсивно развивается образовательная индустрия, создано множество методических разработок, Интернет-ресурсов и порталов, учебных компьютерных игр для детей, но все это обеспечивает лишь их фрагментарное бессистемное развитие. Только современный учитель сможет правильно организовать детоцентрированную среду, направленную на формирование у младших

школьников ключевых умений, в частности умения учиться и получать удовольствие от осознания своего интеллектуального роста. Итак, как такую интеллигентную, творческую профессию можно считать не престижной?».

Отвечая на вопрос об осознании значимости реформирования начального образования на принципах концепции школы, уверенно утверждают: «Реформа является просто необходимой. Невозможно подготовить ребенка к сложной взрослой жизни методами, которыми пользовались полвека назад. Бремя теоретических знаний в виде сведений, фактов, правил также не нужен. Почти все эти данные являются общедоступными в сети Интернет. Гораздо важнее-научить ребенка отыскивать необходимую информацию, критически ее осмысливать. Современному поколению детей нужна новая образовательная концепция. Теперь миссия педагога направляется не на ретрансляцию фактов, а на подготовку учащихся к взрослой жизни: во-первых, помочь осознать фундаментальные общечеловеческие ценности; во-вторых, развить уверенность в себе, ориентироваться на успех в любом деле. Такой подход в процессе обучения является залогом формирования у учащихся психологической стабильности, психологического здоровья, стрессоустойчивости».

«Как по мне, важно, что в начальной школе дети должны научиться не бояться допускать ошибок, а считать их отправной точкой собственного совершенствования. Поэтому, целью введения формирующего оценивания является создание позитивного отношения младших школьников к собственным недостаткам, возможности и стремления к росту.

«Чтобы обеспечить новый тип партнерского взаимодействия, учитель должен быть чутким, внимательным к детям и их родителям, избегать наказаний, авторитаризма в общении. Например, говорить: «Дети, давайте обратим внимание на...», а не «Обратите внимание, дети!»; «Все вместе проверяем результаты математического диктанта», вместо «Проверьте результаты!»; обращение «По расписанию сейчас нас ожидает путешествие в столовую. Кто проголодался?», воспринимается и исполняется детьми гораздо ответственнее, чем «выстраивайтесь парами и без шума идем обедать!». Именно в таких простых фразах сохраняется атмосфера дружелюбия и понимания, что вдохновляет учителя и учеников на творческое сотрудничество».

Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ сформированности мотивационно-аксиологического компонента проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы контрольных и экспериментальных групп в начале и в конце опытного обучения представлены в табл. 1.

Таблица 1. Динамика сформированности мотивационно-аксиологического компонента проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы.

| Уровни сформированности | Начало эксперимента | | | | Окончание эксперимента | | | |
|-------------------------|---------------------|-------|--------|-------|------------------------|-------|--------|-------|
| | КГ | | ЭГ | | КГ | | ЭГ | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Высокий | 30 | 17,24 | 27 | 15,70 | 35 | 20,12 | 53 | 30,81 |
| Средний | 86 | 49,43 | 85 | 49,42 | 102 | 58,62 | 100 | 58,14 |
| Низкий | 58 | 33,33 | 60 | 34,88 | 37 | 21,26 | 19 | 11,05 |

Данные таблицы 1 свидетельствуют, что количество будущих учителей начальной школы, в которых выявлен высокий уровень сформированности мотивационно-аксиологического компонента исследуемой проектно-моделирующей компетентности, возросло в ЭГ (на 15,11%) по сравнению с КГ (на 2,88%); соответственно уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности данного компонента ЭГ (на 23,83%) и КГ (на 12,07%).

Резюмируя, следует отметить, что студенты с высоким уровнем сформированности мотивационно-аксиологического компонента проектно-моделирующей компетентности полностью осознавали и положительно воспринимали новый этап функционирования начального образования в условиях его вариативности; для них было характерно новое видение роли педагога как партнера,

фасилитатора в личностном росте школьников. Эта категория респондентов выделяла устойчивый интерес и желание к моделированию качественных уроков во время производственной практики, организации субъект-субъектных отношений со всеми участниками образовательного процесса (учениками, коллегами, родителями, администрацией учебного заведения и др).

Будущие учителя начальной школы, у которых был зафиксирован средний уровень развития мотивационно-аксиологического компонента проектировочной компетентности, в основном характеризовались сознательным выбором профессии, понимали значимость функционирования начального образования в условиях вариативности и собственную роль в этом процессе. Обычно, студенты этой группы частично признавали, что педагогическое моделирование является основой модернизации образовательной отрасли.

Респонденты с низким уровнем развития мотивационно-аксиологического компонента проектно-моделирующей компетентности, которых по результатам заключительных срезов выявлена незначительная часть, не до конца были уверены в правильности выбранной профессии, не придавали особого значения готовности к моделированию уроков в начальной школе.

Когнитивно-операционный компонент проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы в педагогическом эксперименте определялся по результатам тестирования, выполнения квазипрофессиональных задач и анализа отчетной документации по педагогической практике, что позволило установить уровень развития дидактических, методических и технологических знаний и умений студентов моделировать урок, то есть планировать субъект-субъектное взаимодействие на разных этапах, отбирать ресурсное обеспечение, конструировать модель и осуществлять микрореализации с учетом предметной специфики.

Раскрывая сущность необходимости планирования учителем организации субъект-субъектного взаимодействия во время урока, отмечали: «В Концепции школы отмечена субъектность учения соискателей начального образования. По моему мнению, это означает не только планирование учителем познавательных задач, но и готовность его к стимулированию детей выражать собственную точку зрения, принимать активное участие в диалоге, дискуссии, групповой работе и тому подобное. Тем не менее, во время педагогической практики я наблюдала, что учитель не уделял этому должного внимания. Когда я непосредственно исполняла обязанности педагога, то попыталась организовать субъект-субъектное взаимодействие с учениками. К сожалению, оно было неудачным, что можно объяснить нехваткой собственного опыта и неготовностью учеников к такой деятельности. Чтобы научиться правильно планировать урок, я специально посещала несколько уроков опытных учителей-практиков».

Ответ (ЭГ), во время выполнения квазипрофессионального задания (Спланируйте организацию субъект-субъектного взаимодействия младших школьников на уроке на тему «Сложение и вычитание в пределах 10» во время актуализации их опорных знаний), отметил: «Планирование этого этапа урока должен учитывать его цели и ожидаемые результаты. Я осознал, что для этого этапа следует отвести определенное время, относительно предполагаемой структуры урока, затем выбрать оптимальные формы, методы и средства обучения в соответствии с учебными достижениями учащихся».

Во время заключительного среза проверка способности будущих учителей моделировать уроки в условиях вариативности начального образования происходила с помощью анализа выполнения квазипрофессиональных задач, например: «Смоделируйте фрагмент урока (класс, учебную дисциплину, тему, этап урока выберите самостоятельно)», применяя одну или несколько целесообразных современных технологий».

«Во время производственной практики я убедилась, что планирование современного урока предполагает, с одной стороны, проверку домашнего задания, ознакомление с новой темой, работу с учебником т. д, то есть составление плана-конспекта урока, а с другой – умение планировать субъект-субъектное взаимодействие младших школьников, применяя оптимальные формы, методы, средства, соответствующие этапу урока технологии, возможно, даже с учетом разных каналов восприятия информации. Поскольку младшие школьники стремятся быть исследователями, а не пассивными потребителями знаний, настоящий педагог должен направлять профессиональную деятельность на творчество в реализации своего педагогического замысла».

Приведем примеры решения студентами ряда квазипрофессиональных задач, которые использовались для проверки их практических умений моделировать фрагмент урока.

Квазипрофессиональное задание «Смоделируйте фрагмент занятия, который направлен на развитие сквозных умений соискателей начального образования (по программе для 1 класса школы)».

«Во время изучения темы 29 недели модельной учебной программы «Мир животных» я предложу детям образовать рабочую группу, которая проведет социологический опрос в классе «Кто живет у тебя дома?»».

Безусловно, учитель должен организовать учащихся: спросить (или намекнуть), что им необходимо для проведения исследования (список учащихся класса и карандаш для записывании ответов, лист ватмана и цветные фломастеры для рисования столбиковых диаграмм, изображения домашних животных и тому подобное), помочь выбрать удобное время для этой работы, совместно составить план действий по ее выполнению и оказывать поддержку и помощь в случае необходимости.

Я считаю, что выполнение подобных задач на занятиях способствует развитию коммуникативных способностей младших школьников (во время опроса одноклассников), их мышления (анализируя и обобщая результаты полученных данных), способность работать с информацией (обрабатывая и визуализируя ее в виде диаграммы), что в целом влияет на формирование сквозных умений соискателей начального образования», (ЭГ).

С целью проверки умений подбирать ресурсное обеспечение урока студентам также предлагались соответствующие квазипрофессиональные задания. Свою готовность к этой деятельности продемонстрировали следующим образом: «Во время педагогической практики, которую я проходил в 4 классе, мне поручили подготовиться к проведению урока математики на тему «Задачи, которые содержат нахождение дроби от числа». Класс работал по учебнику М. Струка. Учитель меня предупредил, что тема довольно сложная. В связи с этим, я решил дополнительно обратиться к учебно-методическому комплексу (учебник, рабочая тетрадь, дидактические материалы), в котором эта тема раскрывается, по моему мнению, более доступно и понятно. Этот учебник нам рекомендовал преподаватель в университете как содержащий компетентностно ориентированные задания. Для объяснения нового учебного материала школьникам я создал специальные схемы и иллюстрации, демонстрируемым с помощью мультимедийных устройств. Кстати, дополнительно я подготовил дифференцированные самостоятельные задания по интернет-ресурсам для закрепления нового учебного материала детьми, учитывая их учебные достижения».

Будущие учителя начальной школы с высоким уровнем развития когнитивно-процессуального компонента проектно-моделирующей компетентности были способны во время моделирования урока или его фрагмента, подбирать оптимальное ресурсное обеспечение, применять целесообразные учебные технологии и организовывать субъект-субъектное взаимодействие на принципах педагогики сотрудничества.

Студенты со средним уровнем сформированности когнитивно-операционного компонента проектно-моделирующей компетентности, моделируя урок, не всегда могли выбрать эффективные формы, методы и средства. Подбирая ресурсное обеспечение, респонденты иногда обращались за помощью к учителю или преподавателю. Во время организации субъект-субъектного взаимодействия студенты допускали незначительные методические ошибки, однако в процессе анализа их замечали и в дальнейшем были способны исправить.

Студенты с низким уровнем сформированности когнитивно-операционного компонента проектно-моделирующей компетентности не видели существенных различий между моделированием урока и составлением его плана-конспекта, поскольку не придавали значения развитию нового педагогического мышления, в основе которого осознание значимости процесса моделирования. Будущие учителя начальной школы этого уровня пренебрегали возможностью использования альтернативных программ, учебников, рабочих тетрадей, дидактических материалов, не понимая, что знакомство с такими вариативными источниками позволяет повысить результативность урока и эффективность организации субъект-субъектного взаимодействия на основе педагогики партнерства.

В таблице 32 представлен сравнительный анализ сформированности когнитивно-операционного компонента проектно-моделирующей компетентности участников контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце экспериментального исследования.

Таблица 2. Динамика сформированности когнитивно-операционного компонента проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы

| Уровни сформированности | Начало эксперимента | | | | Окончание эксперимента | | | |
|-------------------------|---------------------|-------|--------|-------|------------------------|-------|--------|-------|
| | КГ | | ЭГ | | КГ | | ЭГ | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Высокий | 27 | 15,52 | 25 | 14,54 | 33 | 18,97 | 27 | 15,52 |
| Средний | 94 | 54,02 | 88 | 51,16 | 106 | 60,92 | 94 | 54,02 |
| Низкий | 53 | 30,46 | 59 | 34,30 | 35 | 20,11 | 53 | 30,46 |

Как видно из таблицы 2 в ЭГ значительно вырос контингент студентов с высоким уровнем сформированности когнитивно-операционного компонента (на 15,69%) по сравнению с КГ (на 3,45%). В ЭГ и КГ уменьшилось количество участников с низким уровнем сформированности когнитивно-операционного компонента (на 20,93% и 10,35%).

Анализ результатов сформированности когнитивно-операционного компонента проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы позволяет констатировать, что значительная часть респондентов имела высокий и средний уровни.

Уровень сформированности у будущих учителей начальной школы продуктивно-творческого компонента проектно-моделирующей компетентности педагогического эксперимента определялся на основе диагностики их умений моделировать и проводить урок с применением современных учебных технологий, осуществлять рефлексию реализации педагогического замысла и саморазвитие и самосовершенствование. Установление уровня сформированности у студентов вышеупомянутого компонента проводилось во время защиты педагогической практики, анализа результатов их научно-исследовательской деятельности.

Приведем фрагмент отчета по педагогической практике студентки Натальи Д. (ЭГ), которая проводила урок в 1 классе по программе школы.

«Во время педагогической практики наиболее удачно я провела утреннюю встречу на тему «Космос» (14 учебная неделя).

Организацию общей учебно-познавательной атмосферы занятия оцениваю на достаточном уровне, поскольку оно прошло в стабильном темпе, его части были насыщены оптимальным количеством интересных видов работы учащихся и логично связаны между собой.

Так, в процессе моделирования и проведения этого занятия я создавала условия для организации субъект-субъектного взаимодействия, подбирая упражнения на развитие критического мышления соискателей начального образования, в частности таких, как «бортовой журнал», «ассоциативный куст» и др. Кроме того, мы совершили виртуальное путешествие по космосу, провели беседу о созвездиях, работе над математическими задачами («разрисуйте скафандр космонавта, вычислив математические выражения», «Расскажите, из каких геометрических фигур составлена ракета? Каких геометрических фигур больше?»), приобщились к художественной (создание композиции «Тайны космоса») и языково-речевой (работа над буквой «К») составляющих образовательной деятельности.

Во время работы с детьми путем формулирования проблемных вопросов я пыталась постоянно их стимулировать к диалогу, поддерживала в ответах, при необходимости деликатно исправляла. Оценивала каждого лишь положительным мотивирующим комментарием. На протяжении занятия я постоянно пыталась поддерживать обратную связь с учениками с помощью сигнальных карточек».

Анализируя работу студентки, учитель (Анна П.) прокомментировала ее так: «Стоит отметить, что урок был проведен на должном методическом уровне. В классе царил благоприятный психологический климат, что позволяло учителю правильно организовать субъект-субъектное

взаимодействие учащихся, удачно выступать в роли партнера, фасилитатора. Ее диалогическая речь преобладала над монологической. Важно, что она осознавала сущность формовочного оценивания и пыталась его реализовать. Студентка свободно владела материалом, подавала его в доступной форме, речь выразительная, уравновешенная.

На уроке был удачно реализован интегрированный подход, задания добирались с учетом постепенного роста сложности. Однако студентка допустила незначительные ошибки методического характера, которые после анализа занятия смогла самостоятельно осознать и спланировать пути их преодоления».

В рамках нашего исследования подлежали анализу также результаты научно-исследовательской деятельности будущих учителей начальной школы, которые презентовались на заседании кафедры начального образования и обсуждались на студенческих научных конференциях.

Так, Татьяна А. отметила влияние научно-исследовательской работы на собственное профессиональное становление: «Мы с научным руководителем решили экспериментально проверить эффективность дизайн-технологии во время развития конструктивно-творческих умений младших школьников на уроках трудового обучения.

В первую очередь, я ознакомилась с научной литературой, которая освещает отдельные теоретические аспекты исследуемой проблемы: дидактическая структура современных уроков трудового обучения в начальной школе, особенности применения дизайн-технологии, развитие конструктивных и творческих умений младших школьников.

Благодаря проведенному исследованию мы определили, что начальная конструкция мира выступает важной теоретической основой формирования конструктивных умений учащихся. Основными педагогическими условиями, благоприятными для этого являются: интеграция содержания предметов, организация субъект-субъектного взаимодействия учителя и учеников, использование игрового метода художественного проектирования, что существенно отражается на общей модели урока трудового обучения.

Проведенная научно-исследовательская работа убедила меня в важности и результативности творческого педагогического экспериментирования, что повлияло на осознание необходимости постоянного самосовершенствования».

С целью выявления направленности будущих учителей начальной школы на профессиональное саморазвитие и самоусовершенствование была предложена специальная квазипрофессиональная задача: «Поделитесь опытом и предложите студентам своей группы наиболее оптимальные формы, которые способствовали Вашему саморазвитию и самосовершенствованию. Приведите конкретные примеры».

Так, Татьяна И. рассказала: «В прошлом году, когда был провозглашен новый вектор развития школы, по совету преподавателей я открыла для себя возможности самообразования с помощью Интернет-ресурсов. Так я познакомилась со студией онлайн-образования. Кроме всем известного курса для учителей начальной школы, на платформе Курсера размещено много полезной информации, в частности для школьных психологов, управленцев в области образования, родителей и лиц, которые связаны с инклюзивным обучением младших школьников и тому подобное. Преимущества такого ресурса для педагогического образования очевидны: рассматриваются только актуальные проблемы, качественная визуализация, доступность (бесплатные курсы, существует возможность просмотра в любое время и в любом месте, где есть интернет-связь), приятные и образованные лекторы, удобная современная форма, наличие материалов для самопроверки и тому подобное. А еще, меня теперь автоматически уведомляют о появлении новых курсов».

«Я часто использую для подготовки к практическим занятиям материалы интернет-журнала «Образование и образовательный проект на урок». Это настоящая находка для учителей, ведь содержит много полезной информации: разработку уроков и мероприятий, презентации, доклады, примеры обобщения педагогического опыта, интересные идеи и прочее. Сайты вмещают также истории успеха педагогов и школьников, новости в образовательной сфере, мнения и советы экспертов, и множество

дизайнерских разработок, которыми учитель сможет разнообразить свои уроки и украсить рабочее место», Екатерина В.

Проанализировав такие результаты будущих учителей начальной школы, можно констатировать наличие у них навыков осуществлять рефлексию реализации педагогического замысла и стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Подаем сравнительный анализ сформированности продуктивно-творческого компонента проектно-моделирующей компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце экспериментального исследования (табл. 3).

Таблица 3 Динамика сформированности продуктивно-творческого компонента моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы

| Уровни сформированности | Начало эксперимента | | | | Окончание эксперимента | | | |
|-------------------------|---------------------|-------|--------|-------|------------------------|-------|--------|-------|
| | КГ | | ЭГ | | КГ | | ЭГ | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Высокий | 33 | 18,97 | 29 | 16,86 | 34 | 19,54 | 33 | 18,97 |
| Средний | 87 | 50,00 | 85 | 49,42 | 98 | 56,32 | 87 | 50,00 |
| Низкий | 54 | 31,03 | 58 | 33,72 | 42 | 24,14 | 54 | 31,03 |

Представленные в таблице 3 данные дают основания утверждать, что количество студентов ЭГ, у которых определен высокий уровень сформированности продуктивно-творческого компонента проектно-моделирующей компетентности, возросло (на 11,05%) по сравнению с КГ (на 0,57%); соответственно уменьшился контингент респондентов с низким уровнем сформированности указанного компонента (на 21,51%) по сравнению с контрольной группой (на 6,89%).

Мы можем констатировать, что будущие учителя начальной школы, в которых зафиксированы показатели, характерные для высокого уровня сформированности мотивационно-аксиологического, когнитивно-операционного и продуктивно-творческого компонентов проектно-моделирующей компетентности, полностью осознавали и положительно воспринимали реформирования начального образования, в частности сущность вариативности в этом процессе. Студенты проявляли желание моделировать современные уроки во время производственной практики, подбирать оптимальное ресурсное обеспечение, применять целесообразные учебные технологии в соответствии с этапом, целью и результатами урока, организовывать субъект-субъектное взаимодействие на принципах педагогики сотрудничества, демонстрировали способность к саморазвитию и самосовершенствованию, осуществление рефлексии педагогического замысла.

Участники эксперимента, у которых были выявлены показатели среднего уровня сформированности проектно-моделирующей компетентности, сознательно выбрали профессию учителя, понимали особенности функционирования начального образования в условиях вариативности и значимость собственной роли в этом процессе. Обычно, будущие педагоги этой группы частично признавали, что педагогическое моделирование является основой модернизации образовательной отрасли. Моделируя фрагменты уроков и уроки в целом, не всегда могли выбрать на том или ином этапе наиболее целесообразные учебные технологии. Подбирая ресурсное обеспечение, респонденты иногда обращались за помощью к учителю или преподавателю. Во время организации субъект-субъектного взаимодействия они допускали незначительные методические ошибки, однако в процессе анализа урока их осознавали и в дальнейшем были способны исправить.

Студенты с низким уровнем сформированности проектно-моделирующей компетентности не были достаточно уверены в правильности выбранной профессии, не придавали особого значения способности моделировать урок в начальной школе; не осознавали существенных различий между моделированием фрагмента урока, урока в целом и составлением его планом-конспектом, что свидетельствовало о недостаточной развитости их педагогического мышления. Будущие учителя этого уровня пренебрегали возможностью использования альтернативных программ, учебников, рабочих тетрадей, дидактических материалов, не понимая, что знакомство с такими вариативными источниками

позволяет повысить результативность урока и эффективность организации субъект-субъектного взаимодействия на основе педагогики партнерства. Наиболее сложной задачей для студентов было объективно проанализировать проведенный урок, определить индивидуальную траекторию самосовершенствования.

Анализ и обобщение результатов формирующего эксперимента позволили выявить динамику количественно-качественных изменений на всех уровнях сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы – высоком, среднем и низком.

Результаты разделения будущих учителей начальной школы экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности проектировочной компетентности подаем в табл. 4 и в виде круговых диаграмм (рис. 1-2).

Таблица 4. Уровни сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы

| Уровни сформированности | Начало эксперимента | | | | Окончание эксперимента | | | |
|-------------------------|---------------------|-------|--------|-------|------------------------|-------|--------|-------|
| | КГ | | ЭГ | | КГ | | ЭГ | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Высокий | 30 | 17,24 | 27 | 15,70 | 34 | 19,54 | 51 | 29,65 |
| Средний | 89 | 51,15 | 86 | 50,00 | 102 | 58,62 | 100 | 58,14 |
| Низкий | 55 | 31,61 | 59 | 34,30 | 38 | 21,84 | 21 | 12,21 |

■ Констатирующий срез ■ Концевой срез

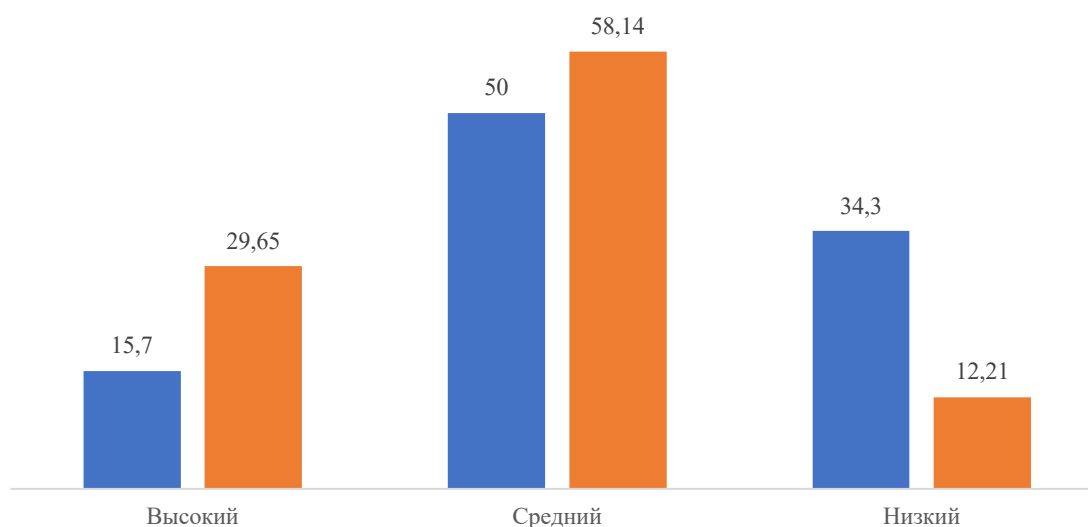


Рисунок 1. Диаграмма разделения ЭГ по уровням сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы

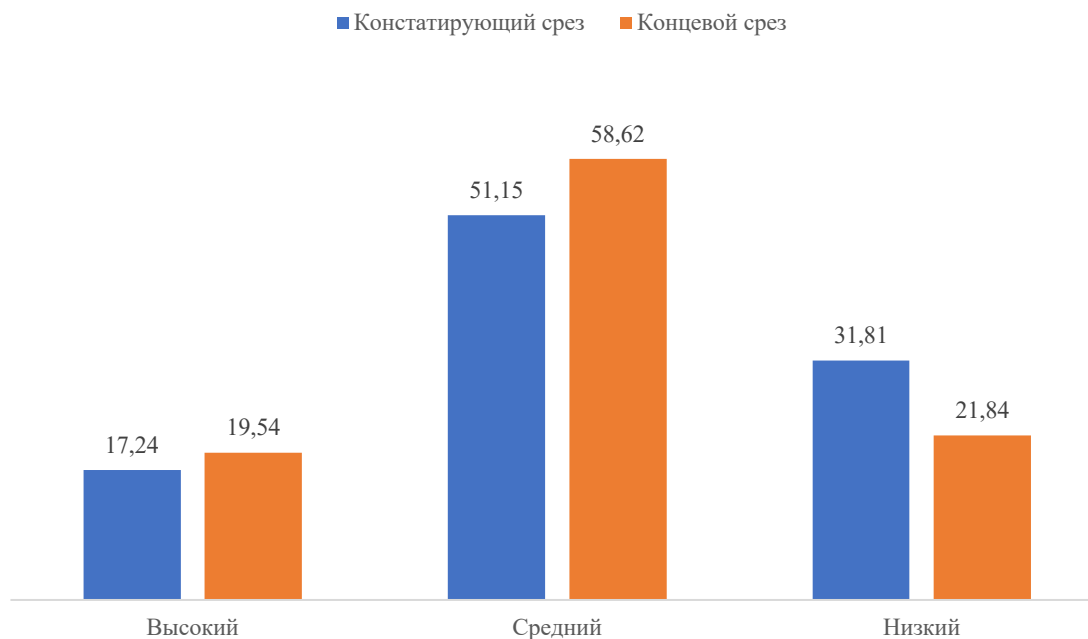


Рисунок 2. Диаграмма разделения КГ по уровням сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы

Полученные результаты экспериментального исследования нуждались эмпирического подтверждения их достоверности и объективности, что осуществлялось с использованием методов математической статистики, в частности расчета непараметрического критерия Пирсона – χ^2 . Для этого были сформулированы статистические гипотезы:

H_0 : экспериментальная модель подготовки будущих учителей к моделированию урока в условиях вариативности начального образования не влияет на качественные изменения уровня сформированности проектно-моделирующей компетентности, а полученные результаты являются случайными.

H_1 : качественные изменения уровня сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы обусловлены влиянием экспериментальной модели профессиональной подготовки.

Непараметрическим критерием оценки χ^2 вычисляем по формуле 1:

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k} \right) \quad (1)$$

где f'_E – относительная частота интервала ряда экспериментальной группы; f'_k – относительная частота интервала ряда контрольной группы.

Относительная частота интервала ряда экспериментальной и контрольной группы на конец эксперимента указана в табл. 2-4 и занесен в рабочую табл. 5.

Количество степеней свободы для χ^2 равно $k=(R-1)(C-1)=(3-1) \times (2-1)=2$ (3 – это количество уровней, 2 – это количество групп).

По статистическим таблицам для уровня значимости $\alpha=0,05$ и числа степеней свободы $k=2$ найдено критическое значение критерия $\chi^2_{crit}=6$.

Таблица 5. Рабочая таблица для вычисления f'_k -критерия

| Уровни | Выходная 1, % | Выходная частота 2, % | Разница | Квадрат | Отношение |
|--------|--|-----------------------|---------|---------|-----------|
| | Мотивационно-аксиологический компонент | | | | |

| | | | | | |
|---|--|-------|--------|----------|--------|
| В | 30,81 | 20,12 | 10,69 | 114,2761 | 5,68 |
| С | 58,14 | 58,62 | -0,48 | 0,2304 | 0,004 |
| Н | 11,05 | 21,26 | -10,21 | 104,2441 | 4,903 |
| | Значение критерия: | | | | 10,579 |
| | Когнитивно-операционный компонент | | | | |
| В | 30,23 | 18,97 | 11,26 | 126,7876 | 6,683 |
| С | 56,40 | 60,92 | -4,52 | 20,4304 | 0,335 |
| Н | 13,37 | 20,11 | -6,74 | 45,4276 | 2,258 |
| | Значение критерия: | | | | 9,276 |
| | Продуктивно-творческий компонент | | | | |
| В | 27,91 | 19,54 | 8,37 | 70,0569 | 3,585 |
| С | 59,88 | 56,32 | 3,56 | 12,6736 | 0,225 |
| Н | 12,21 | 24,14 | -11,93 | 142,3249 | 5,895 |
| | Значение критерия: | | | | 9,7 |
| | Проектировочно-моделирующая компетентность | | | | |
| В | 29,65 | 19,54 | 10,11 | 102,21 | 5,23 |
| С | 58,14 | 58,62 | -0,48 | 0,2304 | 0,004 |
| Н | 12,21 | 21,84 | -9,63 | 92,7369 | 4,25 |
| | Обобщенное значение критерия: | | | | 9,484 |

Итак, $\chi_{\text{exp}}^2 > \chi_{\text{crit}}^2$ ($9,484 > 6,0$). Экспериментальное значение критерия Пирсона является основанием для отклонения нулевой гипотезы H_0 и альтернативной гипотезы H_1 о влиянии экспериментальной модели подготовки будущих учителей к моделированию урока в условиях вариативности начального образования на формирование проектно-моделирующей компетентности.

Кроме того, с целью проверки неоднородности экспериментальных и контрольных групп по уровню сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы рассчитан t-критерий Стьюдента. Вычисление среднего балла уровня сформированности проектировочной компетентности на конец эксперимента приведено в табл. 6.

Таблица 6. Вычисление среднего балла уровня сформированности проектировочной компетентности на конец эксперимента

| КГ | | | | ЭГ | | | |
|----------|----------------------|-------------------------|------------------|----------|----------------------|-------------------------|------------------|
| Балл | Количество студентов | Общее количество баллов | Средние значения | Балл | Количество студентов | Общее количество баллов | Средние значения |
| 5 | 34 | 170 | | 5 | 51 | 255 | |
| 4 | 102 | 408 | | 4 | 100 | 400 | |
| 3 | 38 | 114 | | 3 | 21 | 63 | |
| Σ | 174 | 692 | 3,977 | Σ | 172 | 718 | 4,174 |

С помощью расчета t-критерия определили достоверность совпадений и различий контрольных и экспериментальных групп. На основе этого сформулировали две гипотезы:

Гипотеза H_0 : различия уровня сформированности проектировочной компетентности будущих учителей начальной школы экспериментальной и контрольной групп студентов недостаточно значительны.

Гипотеза H_1 : различия уровня сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы экспериментальной и контрольной групп студентов довольно значительны.

Для вычисления t-критерия определили дисперсию. Расчет дисперсии сформированности проектировочно-моделирующей компетентности приведен в табл. 7.

Таблица 7. Расчет дисперсии сформированности проектно-моделирующей компетентности будущих учителей начальной школы

| Группа | Оценка | Количество оценок | Средний балл | Дисперсия | Квадратическое отклонение | Дисперсия 2 | Средне значение |
|--------|--------|-------------------|--------------|-----------|---------------------------|-------------|-----------------|
| ЭГ | 3 | 21 | 4,174 | -1,174 | 1,378276 | 4,134828 | 0,0448 |
| | 4 | 100 | | -0,174 | 0,030276 | 0,121104 | |
| | 5 | 51 | | 0,826 | 0,682276 | 3,41138 | |
| КГ | 3 | 38 | 3,977 | -0,977 | 0,954529 | 2,863587 | 0,0468 |
| | 4 | 102 | | 0,023 | 0,000529 | 0,002116 | |
| | 5 | 34 | | 1,023 | 1,046529 | 5,232645 | |

Получили дисперсию, рассчитали значение t-критерия. Табличное значение t-критерия Стьюдента меньше, чем расчетное (1,96). (6,61). Это свидетельствует о том, что нулевая гипотеза отвергается, а принимается гипотеза H1 о различии уровня сформированности проектировочной компетентности будущих учителей начальной школы экспериментальной и контрольной групп с вероятностью 95 %.

Заключение

Следует отметить, что качественный и количественный сравнительный анализ результатов заключительных срезов уровней сформированности у студентов мотивационно-аксиологического, когнитивно-операционного и продуктивно-творческого компонентов проектировочной компетентности убедительно доказывает: будущие учителя начальной школы, которые осознавали современные особенности функционирования начального образования в условиях вариативности и свою ответственную роль в сложном процессе ее реформирования, имели значительно более высокие показатели дидактических, методических и технологических знаний и умений, уровень способности моделировать урок (планировать, выбирать ресурсное обеспечение, конструировать модель) и осуществлять рефлексию реализации педагогического замысла; стремились к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Итак, положительная динамика сформированности у будущих учителей начальной школы проектно-моделирующей компетентности, в частности ее качественные и количественные показатели, свидетельствует об эффективности предложенной модели.

Список литературы

1. Abramova, I. V., Vechtomov, E. M., & Shilova, Z. V. (2020). Innovative aspects of the organization of design and research activity of teachers at the university [Иновационные аспекты организации проектно-исследовательской деятельности педагогов в вузе]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 45(3), 488–507. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.35>
2. Abrorovna, A. S., Shukhratullayevna, A. G., & Gulomovna, M. H. (2020). Modern educational technologies and innovative activity of teacher in higher education system. *Journal of Critical Reviews*, 7(7), 1077–1079. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.07.197>
3. Akilovna, E. M., Sobirovich, I. S., Aminovna, T. F., Nadjatbekovna, K. D., & Xamidovna, A. S. (2020). Psychological basis of innovative activity and creativity of teachers of higher education institutions. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(8), 6352–6358. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280656>
4. Belova, A. N., & Shkilev, S. V. (2013). Features of adaptation to innovative activity of teachers of psychological and pedagogical disciplines with the lateralnostis various individual profiles. *World Applied Sciences Journal*, 27(1), 61–65. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.27.01.13606>


5. Borodina, T. F. (2016). Psychological support of formation in the future teachers of readiness for the creative-innovative activity within the context of the competency-based approach. *Social Sciences (Pakistan)*, 11(15), 3648–3654. <https://doi.org/10.3923/sscience.2016.3648.3654>
6. Выкова, Е. А. (2019). Formation of motivation for innovative activity among students – future teachers [Формирование мотивации к инновационной деятельности у студентов – будущих педагогов]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 40(4), 102–115. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.9>
7. Выкова, Y. A., & Istomina, S. V. (2018). Perceptions of the innovative potential of students by teachers of general, secondary vocational and higher education institutions. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 10(8), 2030–2033.
8. Musabekova, G. T., Rysbekova, A. K., Meldebekova, U. I., Beysenbayeva, C. B., Orazbayev, E. D., & Usenov, A. S. (2013). Formation of readiness of the future teachers to innovative activity. *Life Science Journal*, 10(4), 3535–3543.
9. Mussabekova, G., Chakanova, S., Boranbayeva, A., Utebayeva, A., Kazybaeva, K., & Alshynbaev, K. (2018). Structural conceptual model of forming readiness for innovative activity of future teachers in general education school [Modelo conceptual estructural de preparación para la actividad innovadora de los futuros maestros en la escuela de educación general]. *Opcion*, 34(85), 217–240.
10. Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., Vaganova, O. I., Egorov, E. E., & Shkunova, A. A. (2019). Conditions for the university innovative activity development from the teachers' standpoint. *Espacios*, 40(19).
11. Roshchupkina, V. V., Shatskaya, E. Y., Alekhina, E. I., Lukyanova, A. V., & Pivnenko, P. P. (2020). Innovative and entrepreneurial activity stimulation among teachers through personalized monitoring technology [Estimulación de la actividad innovadora y emprendedora entre docentes a través de tecnología de monitoreo personalizado]. *Opcion*, 36(Special Edition 26), 1576–1595.
12. Savina, N. N. (2019). Major factors of teachers' resistance to innovations. *Ensaio*, 27(104), 589–609. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701807>
13. Saydakhmedova, B., Makhkamova, M., & Rakhimova, S. (2020). Content of innovation and innovative activity of the teacher. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 665–669.
14. Seery, N., Canty, D., & Dunbar, R. (2010). Maximising the impact of creative and innovative activities within the constraints of defined education structures. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
15. Shatunova, O. V. (2013). Ways of development of innovative activity of school teachers in modern Russia. *Middle East Journal of Scientific Research*, 17(4), 414–418. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.17.04.12191>
16. Shepilova, N. A., Pustovoitova, O. V., & Podgorskaya, A. V. (2019). Expert evaluation of the model of management of the process of development of professional readiness for the innovative activity of teachers of a preschool educational organization. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 37(1), 455–465. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.34>
17. Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., & Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 179–203.
18. Tatarinova, L. V., Rerke, V. I., & Bubnova, I. S. (2019). Innovative activity of teachers: Study and directions of development. *Espacios*, 40(33).
19. Volkova, J. S., Peteraitis, S. K., Smirnova, Z. V., Vaganova, O. I., Kutepov, M. M., Kutepova, L. I., & Markova, S. M. (2019). The development of innovative activities in high education. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(9), 2393–2399. <https://doi.org/10.35940/ijitee.i8941.078919>
20. Wang, Z., Utemov, V. V., Krivonozhkina, E. G., Liu, G., & Galushkin, A. A. (2018). Pedagogical readiness of mathematics teachers to implement innovative forms of educational activities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 543–552. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80613>

Theoretical foundations professionally oriented study of the mechanics section in geological universities

Hasan A. Mamed-zade

Vice-Rector Doctor of Economics, Associate Professor
Russian State Social University
Moscow, Russia
mamedzade@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Yuri V. Zabaykin

Associate Professor of the Department of Production and Financial Management Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Sergo Ordzhonikidze Russian State Geological Exploration University
Moscow, Russia
zabaikin@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 07.07.2022

Accepted 20.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/q7008-6123-7783-w

Abstract

Modern primary education is focused on changes in conceptual approaches to its functioning, goals, content, means and results. In pedagogical experience, so far the lesson has been considered by the teacher from the position of how to teach younger students. But in the proposals for the development of the school, the main attention is focused on the problem of how to organize the activities of applicants for primary education in the classroom in order for them to achieve personal results, develop talents and abilities, competencies and cross-cutting skills according to age and individual psychophysiological characteristics and needs. The novelty of the research is determined by the fact that the introduction of a new paradigm of education requires future primary school teachers to be ready to navigate not only in typical pedagogical situations, but also to organize activities in the conditions of choosing an appropriate methodological system, program, alternative textbooks, workbooks; the ability to implement the principles of partnership pedagogy in educational interaction with students, which actualizes the need for purposeful formation students have design-modeling competence. The practical significance of the study is determined by the fact that the model of the lesson is considered to be its summary, a kind of scenario that reflects the main stages of the teacher's activity and where the expected types of work of students are planned. At the same time, it is important to formulate the didactic goal correctly, determine the type of lesson and its structure, select the content of the educational material, appropriate methods and techniques, organizational forms, and teaching tools.

Keywords

training, mechanics, modeling, structure, lesson.

References


1. Abramova, I. V, Vechtomov, E. M., & Shilova, Z. V. (2020). Innovative aspects of the organization of design and research activity of teachers at the university [Innovacionnye aspekty organizacii proektno-issledovatel'skoj dejatel'nosti pedagogov v vuze]. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya*, 45(3), 488–507. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.35>

2. Abrorovna, A. S., Shukhratullayevna, A. G., & Gulomovna, M. H. (2020). Modern educational technologies and innovative activity of teacher in higher education system. *Journal of Critical Reviews*, 7(7), 1077–1079. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.07.197>
3. Akilovna, E. M., Sobirovich, I. S., Aminovna, T. F., Nadjatbekovna, K. D., & Xamidovna, A. S. (2020). Psychological basis of innovative activity and creativity of teachers of higher education institutions. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(8), 6352–6358. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280656>
4. Belova, A. N., & Shkilev, S. V. (2013). Features of adaptation to innovative activity of teachers of psychological and pedagogical disciplines with the lateralnostis various individual profiles. *World Applied Sciences Journal*, 27(1), 61–65. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.27.01.13606>
5. Borodina, T. F. (2016). Psychological support of formation in the future teachers of readiness for the creative-innovative activity within the context of the competency-based approach. *Social Sciences (Pakistan)*, 11(15), 3648–3654. <https://doi.org/10.3923/sscience.2016.3648.3654>
6. Bykova, E. A. (2019). Formation of motivation for innovative activity among students – future teachers [Formirovanie motivacii k innovacionnoj dejatel'nosti u studentov – budushih pedagogov]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 40(4), 102–115. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.9>
7. Bykova, Y. A., & Istomina, S. V. (2018). Perceptions of the innovative potential of students by teachers of general, secondary vocational and higher education institutions. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 10(8), 2030–2033.
8. Musabekova, G. T., Rysbekova, A. K., Meldebekova, U. I., Beysenbayeva, C. B., Orazbayev, E. D., & Usenov, A. S. (2013). Formation of readiness of the future teachers to innovative activity. *Life Science Journal*, 10(4), 3535–3543.
9. Mussabekova, G., Chakanova, S., Boranbayeva, A., Utebayeva, A., Kazybaeva, K., & Alshynbaev, K. (2018). Structural conceptual model of forming readiness for innovative activity of future teachers in general education school [Modelo conceptual estructural de preparación para la actividad innovadora de los futuros maestros en la escuela de educación general]. *Opcion*, 34(85), 217–240.
10. Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., Vaganova, O. I., Egorov, E. E., & Shkunova, A. A. (2019). Conditions for the university innovative activity development from the teachers' standpoint. *Espacios*, 40(19).
11. Roshchupkina, V. V., Shatskaya, E. Y., Alekhina, E. I., Lukyanova, A. V., & Pivnenko, P. P. (2020). Innovative and entrepreneurial activity stimulation among teachers through personalized monitoring technology [Estimulación de la actividad innovadora y emprendedora entre docentes a través de tecnología de monitoreo personalizado]. *Opcion*, 36(Special Edition 26), 1576–1595.
12. Savina, N. N. (2019). Major factors of teachers' resistance to innovations. *Ensaio*, 27(104), 589–609. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701807>
13. Saydakhmedova, B., Makhkamova, M., & Rakhimova, S. (2020). Content of innovation and innovative activity of the teacher. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 665–669.
14. Seery, N., Canty, D., & Dunbar, R. (2010). Maximising the impact of creative and innovative activities within the constraints of defined education structures. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
15. Shatunova, O. V. (2013). Ways of development of innovative activity of school teachers in modern Russia. *Middle East Journal of Scientific Research*, 17(4), 414–418. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.17.04.12191>
16. Shepilova, N. A., Pustovoitova, O. V., & Podgorskaya, A. V. (2019). Expert evaluation of the model of management of the process of development of professional readiness for the innovative activity of teachers of a preschool educational organization. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 37(1), 455–465. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.34>
17. Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., & Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 179–203.


18. Tatarinova, L. V, Rerke, V. I., & Bubnova, I. S. (2019). Innovative activity of teachers: Study and directions of development. *Espacios*, 40(33).
19. Volkova, J. S., Peteraitis, S. K., Smirnova, Z. V, Vaganova, O. I., Kutepov, M. M., Kutepova, L. I., & Markova, S. M. (2019). The development of innovative activities in high education. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(9), 2393–2399. <https://doi.org/10.35940/ijitee.i8941.078919>
20. Wang, Z., Utemov, V. V, Krivonozhkina, E. G., Liu, G., & Galushkin, A. A. (2018). Pedagogical readiness of mathematics teachers to implement innovative forms of educational activities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 543–552. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80613>

О педагогическом наследии учебных книг по французскому языку, изданных в России в XVIII – первой половине XIX вв.

Анастасия Анатольевна Колобкова

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Российский университет кооперации
Москва, Россия
akolobkova@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000


Светлана Вячеславовна Куликова

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, Профессор РАО
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Волгоград, Россия
skul-ns-rao@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.07.2022

Принята 09.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/z3765-9935-6970-x

Аннотация

В статье дается обзор педагогических идей и методических приемов, нашедших отражение в российских учебных книгах по французскому языку, изданных в XVIII – первой половине XIX вв. Анализируется одно из первых методических пособий для преподавателей иностранного языка. Раскрывается значение для педагогики и методики иноязычного обучения педагогического наследия учебных книг по французскому языку. Проводится параллель между функциями, выполняемыми учебной литературой периода Русского Просвещения и современными учебниками.

Ключевые слова

история педагогики, Русское Просвещение, методика преподавания французского языка, учебные книги, учебная лексикография, грамматико-переводной метод, функции учебной литературы.

Введение

Изучение истории преподавания французского языка позволяет утверждать, что каждый исторический период развития общества характеризуется своими требованиями к обучению иностранному языку, различными подходами и методами преподавания. Ретроспективный взгляд на методику иноязычного обучения, выбор методов преподавания в определенном историческом периоде актуален для современной педагогической науки с точки зрения понимания причин возникновения, целесообразности, эффективности и недостатков того или иного метода, а также обозначения направления развития методического поиска в российском образовании. Каждый преподаватель иностранного языка стремится выбрать наиболее адекватные техники и методы, адаптированные для определенной учебной ситуации. Изучение педагогического наследия, отраженного в учебных книгах прошлых веков, может помочь современным преподавателям получить научное представление об истории обучения иностранному языку, организовать на основе опыта предыдущих лет собственную методическую работу, определить наиболее подходящий и эффективный способ организации, введения и закрепления учебного материала.

Учебные книги являются важнейшей разновидностью научной литературы. В БСЭ дается следующее определение понятию «учебная литература» – это «литература, произведения письменности и печати, создаваемые как средство обучения для определенной системы образования или переподготовки кадров, для конкретного учебного заведения или для самообразования» (Учебная, 1977).

К учебной литературе относятся: программно-методические материалы (учебные программы, методические письма и разработки, конспекты занятий); обучающие книги (азбуки, буквари, учебные словари, лексиконы, грамматики, учебники для средних школ и вузов, учебные пособия, конспекты лекций и пр.); дидактические материалы (сборники упражнений, рабочие тетради, карты, атласы, игровые материалы); дополнительная учебная литература (хрестоматии, энциклопедии, исторические, культурологические, литературные издания для развития умений иноязычного чтения). Некоторые из этих видов изданий активно издавались уже в XVIII веке. Традиционно большие тиражи имели азбуки и буквари (Есипова, 2011). Это свидетельствует об осознании в обществе значимости учебной литературы в эпоху Русского Просвещения.

Начиная с правления императрицы Елизаветы, следуя общеевропейской моде, французский язык стал использоваться как средство общения при дворе (Колобкова, 2022). Впоследствии, при Екатерине II, владение французским с каждым годом становится всё более неременным требованием к представителям света. Иноязычные речевые умения усваивались в непосредственном общении с носителями языка, гувернерами, в кругу семьи образованных родственников, но также и с помощью учебной литературы, систематизирующей лингвистические знания. Большим спросом пользовались франкоязычные буквари, азбуки, грамматики, «разговоры», хрестоматии и др. Они были еще большой редкостью, однако потребности в этой литературе ощущались достаточно явно (Колобкова, 2020).

Особый вид учебной литературы представляет учебная лексикография – словари, представляющие лексику, организованную тематически, либо в алфавитном порядке, – эти издания дают представление о словарном запасе обучающихся, об увеличивающемся количестве используемых в речи абстрактных понятий. Составитель учебно-толковых словарей А.Н. Карташков определяет учебную лексикографию как «особую лингвометодическую дисциплину, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях» (Карташков, 1986). Учебные словари активно использовались в учебном процессе как при домашнем обучении, так и в учебных заведениях царской России.

Материалы и методы исследования

Учебная литература по французскому языку XVIII – первой половины XIX вв., в том числе и учебная лексикография, реализовывала функции, которые до сих пор осуществляются современными образовательными изданиями. В первую очередь, следует отметить, что наиболее важной функцией таких учебных книг была информационная, т.е. передача учащемуся определенного объема необходимой ему информации. Во многих учебниках французского языка XVIII века представлен алфавит, правила произношения букв и слогов, некоторые грамматические сведения о частях речи, а также необходимый, по мнению составителей, лексический минимум. Таким образом, у обучаемого формировался определенный тезаурус понятий и лексических единиц, который затем позволил бы ему общаться, писать и читать по-французски.

С развитием учебного книгоиздательства развиваются и усложняются функции учебной литературы. Например, можно назвать коммуникативную функцию – обучение общению на иностранном языке. Популярность приобретает такой вид изданий, как «разговоры», где изучение языка происходит в диалогах. Авторы пособий моделировали ситуации, в которых обучающемуся мог бы понадобиться французский язык, и предлагали диалоги, подходящие в этих ситуациях. Одно из первых учебных пособий по французскому языку – книга Г.Ф. Платса «Домашние разговоры» (Платс, 1749), изданная Императорской Академией наук в 1749, включала 96 предлагаемых для заучивания диалогов на французском, немецком, русском и латинском языках. Представленные диалоги были, в основном, на бытовые и светские темы. Также издание включало этикетные формулы.

Еще одно типичное издание, предлагающее читателям обучающие диалоги, – «Новые французские немецкие и российские разговоры Матвея Крамера», изданные Московской Сенатской типографией в 1782 г. (Крамер, 1782). В этой книге с параллельным переводом были представлены обучающие диалоги на русском, французском и немецком языках. В диалогах обучающимся предлагались наиболее распространенные слова, сочетания и фразы, которые могли бы использоваться в бытовых ситуациях, в общении с другими людьми, во время путешествий за границей. Таким образом, очевиден предлагаемый автором методический прием – обучение в процессе общения. Изучающие французский язык учились составлять диалоги на французском языке, запоминая типичные фразы, вопросы и ответы.

Кроме обучающей, во многих изданиях реализовалась познавательная функция, т.е. составители учебных пособий хотели дать учащимся сведения из различных отраслей знаний. В начале XIX века все большее распространение и популярность приобретают энциклопедии. В 1802 г. в Москве была выпущена «Детская энциклопедия, или Новое сокращение всех наук» (Encyclopedie, 1802). Это одна из первых российских энциклопедий, написанных на отечественном материале и предназначенных специально для детского и юношеского возраста. От других подобных изданий она отличалась особой доступностью изложения, систематичностью и разнообразием, обширностью сведений, применением методических приемов, способствующих пониманию и усвоению материала. Текст был дан параллельно на французском и русском языках.

Развивающая функция реализовывалась путем привлечения в учебные книги практических упражнений, которые не только способствовали закреплению изученного материала, но и были направлены на развитие восприятия иноязычных звуков, внимания, памяти, лексико-грамматических навыков, речевых умений чтения, говорения, слушания. Так, в учебнике И.А. Фабиана «Новые французские разговоры с российским переводом» (1799) (Фабиан, 1799) можно найти упражнения для закрепления правил изменения частей речи. «Курс теоретико-практический языка французского» И. Краузе (1827) (Краузе, 1927) содержал практические упражнения для закрепления теории. Полностью посвящено практическим упражнениям издание «Теоретические и практические упражнения в переводах с русского на французский язык, в двух частях, изданные Егором Зоричем, и Выбор французских упражнений из Ноеля и Шапсала для переводов с французского на русский язык», изданное в Санкт-Петербурге в 1833 г. (Зорич, 1833).

Воспитывающая функция осуществлялась посредством специально подобранных текстов. Практически в каждом учебном пособии в XVIII в. можно найти нравоучительные сентенции, поучительные басни и истории. В первых изданиях была сильна религиозная составляющая, в обязательном порядке в учебники включались тексты из Библии, молитвы. В качестве примера можно указать «Новонапечатанную азбуку» 1766 года (Новонапечатанная, 1766), предназначенную для детей, которые только начинают изучать французский язык. В издание были включены разделы, направленные на духовно-нравственное воспитание обучающихся (в частности, «О Боге и о вещах до службы Божественной касающихся»), где размещались заповеди, молитвы и нравоучительные изречения.

С течением времени образование приобретало всё более светский характер, и религиозные темы практически ушли из учебных изданий. Всё больше внимания стало уделяться пониманию того, что есть «добродетель», и правилам поведения в обществе, этикету (для заучивания предлагались этикетные формулы приветствий, прощания, извинений и т.д.). Так, учебник Ж. Ф. Вегелина «Новые разговоры французские и российские» (1789) (Вегелин, 1789) представлял собой разговорник, предназначенный для обучения молодежи французскому языку и основам французского этикета. 130 уроков, размещенных автором, охватывали более 30 тем и ситуаций, характерных для дворянского быта того времени. Таким образом, авторы стремились воздействовать на поведение, культуру и духовные потребности обучающихся.

Результаты и обсуждение

Организационная функция, которая в настоящее время выполняется каждым отдельным учебным изданием и всей системой подобных изданий в целом, обеспечивает последовательность и

преимущество подачи материала. Нельзя говорить о том, что эта функция реализовывалась в изданиях XVIII – первой половине XIX вв. в полной мере. И все же можно наблюдать некоторое стремление к обеспечению данной функции. В частности, авторы учитывают особенности адресатов своих учебников, что отражается даже в заглавиях. Книги для маленьких детей написаны упрощенным языком, имеют большое количество картинок. Например, богато иллюстрированы издания «Детская учебная книжка или Новый легчайший способ учиться и обучать французскому языку, содержащий в себе: азбуку, правила произношения, собрание слов, краткую Грамматику, ежедневные молитвы, нравоучительные правила, басни, разговоры, Священную и Натуральную историю и разные анекдоты» (1815) (Livге, 1815), «Детские игры и занятия или Собрание нравоучительных повестей, со словарем» (1826) (Детские, 1826).

Учитывались также возможности восприятия содержания, поэтому продумывалось структурирование материала, его деление на части, разделы, главы. Реализацию организационной функции можно видеть и в дифференциации учебных книг на виды (азбука, грамматика, лексикон и т.д.), в расположении учебного материала от простого к сложному.

Реализация систематизирующей функции обеспечивает целостность обучения, прочное усвоение знаний и представлений. В лучших учебных изданиях прошлого важное место занимали правила, законы, нормы французского языка, известные науке в то время, материал излагался кратко, ясно, доступно, с примерами из разговорной речи либо художественной литературы. Конечно, нельзя говорить о сложившейся системе учебных изданий, единообразной методике обучения, однако в некоторых учебниках присутствуют методические приемы, используемые и в наши дни.

С течением времени учебники все дальше уходят от религиозной назидательности, приобретают светский характер и прикладную направленность, поскольку молодежь, будущих специалистов важно было обучить основам лексики и грамматики иностранного языка, следовательно, меняются структура и содержание учебной книги. Авторы учебников предлагают уже не только знания, но и методику их получения, практического использования учебной информации.

Следует отметить, что в XVIII веке методы обучения иностранным языкам, в целом, повторяли методы обучения латыни. Латинский язык, благодаря своему грамматическому строю, лаконичности формулирования мыслей считался образцом для изучения других иностранных языков. Методы изучения были основаны, прежде всего, на заучивании слов и выражений, изучении фонетики и грамматики и переводе текстов.

Анализируя материалы, представленные в учебных книгах XVIII – первой половины XIX вв., следует отметить, что доминирующим методом преподавания иностранных языков в этот период был грамматико-переводной метод. К похожему выводу приходят многие отечественные и зарубежные исследователи. Так, Луис Келли (Louis G. Kelly) в книге «25 веков изучения языков» выдвигает гипотезу, что грамматико-переводной метод обучения иностранным языкам отражал древнейшую модель урока иностранного языка (Kelly, 1969).

Сведений об истории преподавания французского языка в России в XVIII – первой половине XIX вв. имеется очень мало. Опираясь на имеющиеся источники, мы можем утверждать, что дети из состоятельных семей преимущественно изучали французский язык дома под руководством домашних учителей и гувернеров-иностранцев. Система светского образования, активно продвигаемая в России в XVIII веке с открытием школ, гимназий, Академического университета Петербургской академии наук, Императорского Московского университета, способствовала развитию иноязычного обучения. Поиск методов преподавания стал важной задачей педагогов-профессионалов, и с течением времени они к этой проблеме относились всё более серьёзно.

Интерес к французскому языку достиг пика во времена Екатерины II и был особенно высок среди представителей привилегированных сословий и чиновничества. Соответственно, вырос спрос на учебную литературу, авторы которой стали задумываться не только о содержании своего пособия, но и о том, каким образом учащимся лучше усваивать учебный материал.

Преподавание французского языка в XVIII – первой половине XIX века, как и преподавание других языков, опиралось, в основном, на грамматико-переводной метод, т.е. учащихся прежде всего обучали

грамматике и переводу текстов. Основное внимание уделялось письменной речи, так как считалось, что только она отражает особенности подлинного языка, к тому же эпистолярный жанр играл важную роль в общественной коммуникации. Аудирование и говорение преимущественно применялись как средства обучения. Основной единицей обучения при данном методе является не слово, а предложение.

Важной целью преподавания иностранного языка признавалось развитие интеллекта учеников, логического мышления. Поэтому часто грамматические сведения предлагалось изучать на примере художественных произведений или разнообразных поучительных текстов, развивающих идеи Просвещения. Лексика изучалась, в основном, с использованием тех слов и выражений, которые содержались в предлагаемых для чтения текстах. Часто учебные пособия содержали в своем составе двуязычные словари, построенные по тематическому принципу. Грамматика иностранного языка изучалась на основе дедуктивного подхода с использованием правил и переводных упражнений.

Можно также заметить, что учебные книги для изучения иностранного языка нередко были двуязычными, по-видимому, составители их считали, что для успешного усвоения другого языка необходимо опираться на родной язык, что сопоставление языковых явлений поможет учащимся лучше понять и запомнить правила.

В первых учебных книгах по французскому языку учащимся предлагались следующие виды работ:

- заучивание наизусть слов, выражений, этикетных фраз и диалогов, которые, по мнению составителя, необходимы ученику;
- изучение грамматических правил, особенностей функционирования частей речи;
- овладение разговорным и письменным французским языком, приемами перевода.

Судя по структуре учебных книг, обучение французскому языку в рассматриваемый период происходило поэтапно. Вначале учащиеся должны были освоить французскую фонетику и основы грамматики, научиться читать и писать на французском языке, выучить лексический минимум. Затем для перевода и чтения им предлагались оригинальные тексты, преимущественно из художественных и исторических произведений. Как видим, уже в XVIII – первой половине XIX вв. соблюдались принципы структурирования материала, построения его «от простого к сложному», принцип последовательности изложения и закрепления изученного.

Авторы первых грамматик для изучения французского языка считали, что изучение грамматических законов может значительно помочь учащимся в овладении иностранным языком. Нередко составители учебных книг включали в свои пособия учебные диалоги, этикетные фразы, то есть можно говорить о том, что авторы стремились помочь обучающимся овладеть иностранным языком как средством общения, говоря современными терминами, развивали у них коммуникативную компетенцию. В лучших учебниках материал был хорошо систематизирован и структурирован в соответствии с конкретными целями пособия. Как правило, грамматики были ориентированы на определенный контингент учащихся.

Отметим также, что авторы первых французских азбук и грамматик стремились не только обучать, но и воспитывать своих учеников. В качестве примеров употребления слов и выражений часто выбирались поучительные высказывания, нравоучительные сентенции, выдержки из религиозных книг, басни.

В качестве примера к вышесказанному можно назвать «Французскую азбуку» А. де Лави – популярный учебник французского языка XVIII в., изданный в 1767 году (Lavie, 1767). Учебник начинается со сведений о фонетике. Ученикам предлагается французский алфавит, различные упражнения на произношение букв и слогов, несложные задания для самостоятельного чтения. Одновременно обучающиеся усваивают лексический минимум и элементарные грамматические сведения. После этого для закрепления полученных знаний и умений учащимся для чтения предлагаются хорошо им известные тексты – это повторяемые ежедневно молитвы: «Отче наш», «Символ православной веры», «Богородице Дево, радуйся» и др. По-видимому, составитель был убежден, что чтение религиозных текстов имеет не только развивающее, но и воспитывающее значение. Той же цели в книге служат так называемые «разговоры» (т.е. обучающие диалоги). Таким образом, в учебнике де Лави, как и во многих

учебных книгах XVIII в., обучение началам французского языка сочеталось с продвижением христианских ценностей, с нравственным воспитанием.

В 1771 году в педагогической науке происходит важное событие: для преподавателей гимназий, школ, пансионов издается первое российское дидактико-методическое пособие «Способ учения» (лат. «Methodus informandi»), составленное профессорами Московского университета (Российская, 1999). Это издание может заинтересовать историков педагогики, в нем отражены прогрессивные для второй половины XVIII века дидактические принципы.

В методическом пособии были выдвинуты требования к профессиональной подготовке учителей, к моральным качествам педагогов. Эти требования были справедливо обусловлены существующей в XVIII в. проблемой низкого уровня преподавания и квалификации учительского состава. Много внимания в документе уделялось в том числе методике обучения иностранным языкам. Составители отстаивали принцип сознательного усвоения учениками грамматических и синтаксических правил в противовес механическому заучиванию.

Весьма важным объявлялось развитие мышления учащихся, для чего в курс учебного заведения вводились основы стилистики, красноречия, история и география. Значимым положением «Способа учения» можно считать рекомендацию осуществлять в учебных заведениях исключительно светское обучение, построенное на научных основах. Педагоги должны были добиваться от учеников глубокого понимания изучаемого учебного материала.

Реализацию положений методического пособия можно наблюдать во многих учебных изданиях рассматриваемого периода. Педагогические идеи, на основе которых строились учебные книги того времени, используются с некоторыми вариациями и в современной методике. Рассмотрим несколько конкретных примеров.

Составители «Французской азбуки» («Alphabet françois, enrichi d'un vocabulaire et des dialogues les plus faciles. À l'usage de la jeunesse russe»), выпущенной в 1773 году Санкт-Петербургской Академией наук, считали весьма важным метод заучивания наизусть: учащимся предлагались для запоминания наиболее частотные слова, популярные фразы разговорного французского языка, разнообразные этикетные фразы и выражения, которые можно было применять в гостях, в общении с домашними, в магазинах, в путешествиях и т.д. Запоминание при обучении иностранной лексике и грамматике широко используют и современные педагоги, так как он действительно эффективен при изучении иностранного языка.

Вышеупомянутая азбука способствовала не только обучению, но и воспитанию учащихся. С этой целью в нее были включены религиозные тексты из «Катехизиса», нравоучительные истории, диалоги, в том числе и патриотического содержания. Вместе с тем изучение фонетики и грамматических правил сочеталось со знакомством с обиходной, бытовой лексикой из тематических групп «Дом», «Семья», «Еда» и др., тесно связанных с человеком, что свидетельствует о нарастающей тенденции к антропоцентризму в содержании учебных пособий. Отметим, что и в настоящее время сохранилась тенденция изучать иностранный язык на основе бытовых тем, близких ученику, тесно связанных с повседневностью, – «Моя семья», «Мое любимое домашнее животное», «Мой распорядок дня», «Наша школа» и др.

Заучивание слов, фраз и текстов на французском языке в XVIII в., как подчеркивает проф. М.Н. Ветчинова, использовалось очень активно: «Особое значение отводилось развитию механических форм памяти – заучиванию наизусть отдельных отрывков, прочитанных поэтических и прозаических произведений. Для обучения иностранному языку использовались связные тексты хрестоматийного характера и подлинники европейской художественной литературы» (Ветчинова, 2022).

Также считалось весьма важным тренировать у учащихся навыки перевода текстов с французского на русский язык и наоборот. Формирование и развитие навыков перевода осуществлялась с использованием специальных сборников учебных текстов. К примеру, в 1804 году типографией Московского университета была издана учебная книга «Собрание острых и наставительных изречений, на латинском, французском и немецком языках; в пользу воспитанников университетского пансиона» (Собрание, 1804). Учебник составляли короткие тексты на трех языках, но без русского перевода

(следовательно, издание предназначалось для тех, кто уже владел основами французского языка). Интересен метод сопоставления трех языков: представленные три варианта слова или фразы способствовали более точному переводу, помогали ученикам оценить как своеобразие, так и общность трех европейских языков. Тексты, которые подобрали составители, были призваны вызвать интерес у обучающихся: исторические забавные анекдоты, поучительные, остроумные высказывания, которые учащиеся могли запомнить и рассказать в обществе.

В первой половине XIX века методика преподавания иностранного языка продолжает совершенствоваться. В учебных книгах по французскому языку можно найти уже не только списки слов и фраз для заучивания, но и описание некоторых приемов запоминания слов и грамматических правил, советы для преподавателей и обучающихся.

В частности, подобные рекомендации по организации процесса запоминания новых слов можно найти в учебнике Ж. Паланжа «Новая французская азбука, содержащая краткую этимологию, самые употребительные разговоры и собрание весьма нужных слов во французском правописании» (1805) (Паланж, 1805). Данный учебник был довольно популярным, несколько раз переиздавался. В предисловии к третьему изданию автор описывает свою методику эффективного заучивания слов французского языка. Успех запоминания Паланж видел в многократном повторении изучаемых слов. Начинать ученый предлагал с десяти существительных, которые ученики должны были записать, научиться правильно произносить и заучить. После твердого запоминания эти десять слов под руководством преподавателя склонялись «со всеми членами», определялись их грамматические признаки, с существительными составлялись словосочетания, к ним подбирались прилагательные (Паланж, 1805), – таким образом отрабатывали синтагматические связи усваиваемых лексических единиц. К слову, грамматические правила педагог также обязан был повторить с учениками несколько раз до полного запоминания и повторять их всякий раз при заучивании новых слов.

Постепенно в лексикон обучающихся, по мнению Паланжа, должны были вводиться прилагательные и глаголы, которые также следовало читать, повторять, изменять. С выученными словами составлялись несложные предложения. На данном этапе преподаватель уже мог знакомить учащихся с правилами образования и употребления времен глагола. Формы глагола автор рекомендует также вводить постепенно, от простого к сложному: сначала изъявительное наклонение, а через четыре недели – повелительное и сослагательное.

Паланж был убежден, что если каждый день учащиеся будут запоминать по 10 существительных и прилагательных, то всего за 5 учебных дней их словарный запас пополнится сразу на 100 слов. При этом происходила не механическая зубрежка без осознания смысла слова, а осуществлялось осознанное запоминание, так как ученик запоминал слова в процессе многократного написания, проговаривания, повторений, склонения, составления словосочетаний и предложений. Фразы, построенные с выученными словами, также быстрее запоминаются.

Отметим, что предложенная Паланжем система работы актуальна и в настоящее время, и с некоторыми вариантами используется современными педагогами. Во многих методических пособиях рекомендуется проводить обучение иностранному языку на основе принципа сознательного запоминания, т.е. слово должно заучиваться не изолированно, а в своих формах, словосочетаниях и предложениях. Также в современной школе успешно используется принцип постепенного усложнения материала, когда сначала изучаются имена и их формы, а затем глаголы в различных наклонениях и временах.

Из педагогического наследия профессора Харьковского университета Николая Николаевича Паки де Совиньи, автора учебника «Философическая грамматика языков, или Ключ ко всем языкам и литературе» (1823–1824) (Паки, 1823), современным педагогам также можно почерпнуть много полезных идей, например, то, что обучение французскому языку должно способствовать развитию мышления учеников, и что теоретический и практический подходы при изучении языка необходимо сочетать. По мнению ученого, нельзя предпочитать какой-либо один из этих способов, оба одинаково важны (Паки, 1823). Это справедливо, так как теоретический материал помогает развивать логическое мышление учащихся, а практические умения и навыки должны опираться на прочный фундамент теоретических

знаний. Согласиться можно также с утверждением Н.Н. Паки де Совиньи, что учеников нельзя принуждать механически заучивать учебный материал, иначе они не смогут научиться общаться, ведь они будут только твердить заученные слова и фразы, не понимая того, о чем говорят. Кроме того, без знания теории учащиеся не смогут самостоятельно образовывать формы слова, строить словосочетания и предложения.

Н.Н. Паки де Совиньи был убежденным сторонником грамматико-переводного метода. Наиболее эффективным методом изучения французского языка он считал упражнения в переводе.

В этом убеждении Н.Н. Паки де Совиньи был не одинок. Например, Павел Христианович Шлейснер в своем учебнике «Опыт грамматического руководства в переводах с российского языка на немецкий и на французский» (1824) (Шлейснер, 1824) также придерживается точки зрения, что лучшим средством для обучения французскому языку является переводческая практика: если ученик хочет выучить язык, ему необходимо как можно чаще читать хороших авторов и упражняться в переводах (Шлейснер, 1824). Уточним, что в учебнике П.Х. Шлейснера используется разновидность переводного метода – текстуально-переводной. Сторонники этого метода считали, что эффективнее всего обучать иностранному языку посредством чтения художественных текстов на данном языке. При чтении и переводе отобранных произведений решается одновременно ряд задач: вырабатывается правильное произношение, происходит запоминание грамматических правил, расширение словарного запаса. Текстуально-переводной метод используется и в современной методике, так как способствует формированию и развитию у учащихся умений и навыков аналитического чтения (Основные, 1972).

Заключение

Таким образом, в учебных книгах XVIII – первой половины XIX вв. можно обнаружить реализацию функций, характерных и для современных образовательных изданий, а именно: информационной, коммуникативной, воспитательной, познавательной, развивающей, систематизирующей, организационной. Можно говорить о том, что учебная книга эпохи Русского Просвещения как исторический источник дает представление о содержании, приемах и методах обучения детей и взрослых французскому языку. Преподавание французского языка в XVIII – первой половине XIX века опиралось, в основном, на грамматико-переводной метод. Распространенными видами работ, которые предлагались составителями учебных книг, были заучивание наизусть слов и фраз, изучение грамматических правил, овладение приемами перевода. В современной педагогике эти методы также эффективно используются в сочетании с коммуникативными, интерактивными и информационными технологиями.

Список литературы

1. Вегелин Ж.Ф. Nouveaux dialogues françois et russes = Новые разговоры французские и российские : divises en 130 leçons. à l'usage de la jeunesse, & de tous ceux qui commencent à apprendre ces langues.: Разделенные на 130 уроков для употребления юношеству и всем начинающим учиться сим языкам / par Jean Philippe Weguelin; Изданные Иоанном Филиппом Вегелином. М.: В типографии Компании Типографической, 1789. IX, 348 с.
2. Ветчинова М.Н. Иноязычное образование в гимназиях России в XIX веке // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2006. № 2. С. 142-146.
3. Детские игры и занятия или Собрание нравоучительных повестей, со словарем. М.: тип. Ав. Семена при Имп. Мед.-хирург. акад., 1826. 365 с., 15 л. ил.
4. Есипова В.А. История книги. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. 628 с.
5. Зорич Е. Теоретические и практические упражнения в переводах с русского на французский язык, в двух частях, изданные Егором Зоричем, и Выбор французских упражнений из Ноеля и Шапсала для переводов с французского на русский язык. 2-е пополн. изд. Санкт-Петербург: тип. Х. Гинце, 1833. VIII, 319, 21 с., 1 л. табл.

6. Карташков А.Н. Принципы построения учебно-толковых словарей английского языка для иностранцев: на материале сер. слов. Хорнби: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04. Ленинград, 1986. 258 с.
7. Колобкова А.А. Грамматико-переводной метод в преподавании французского языка в российских учебных заведениях в XVIII - первой половине XIX вв. // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 4(44). С. 28-37.
8. Колобкова А.А. Учебная франкоязычная лексикография в России XVIII – первой половины XIX веков: монография. М.: National Research, 2020. 76 с.
9. Колобкова А.А. Учебные книги по французскому языку первой половины XIX века: содержание, структура, методические приемы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2022. № 3. С. 67-72.
10. Крамер М.; Kramer M. Новые французские немецкие и российские разговоры Матвея Крамера / Переведенные на русский язык в пользу российского юношества Иосифом Гандини. М.: [Сенат. тип.], 1782. [2], 212 с.
11. Краузе И. Курс теоретико-практический языка французского. В 3-х ч. М.: Тип. Августа Семена, 1827.
12. Новонапечатанная азбука: Которая может употреблена быть к легкому и основательному научению читать детей и самых младых лет. Санкт-Петербург: [Тип. Сухопут. кадет. корпуса], 1766. [3], 78 с.
13. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. М.: Педагогика, 1972. 320 с.
14. Паки де Совиньи Н.Н. Философическая грамматика языков, или Ключ ко всем языкам и литературе: Сочинение классическое и учебное, расположенное в виде таблиц или сокращенного и умозрительного метода, чрез который учащиеся в университетах, лицеях, пансионах могут узнать легко и методически основные правила, приложенные ко всем языкам вообще и в особенности к французскому, изданная Николаем Паки де Совиньи, коллежским советником, профессором при Харьковском университете. Ч. 1–[3]. Харьков: в Университетской типографии, 1823–1824. 3 т.
15. Паланж Ж. Новая французская азбука, содержащая краткую этимологию, самые употребительные разговоры и собрание весьма нужных слов во французском правописании : Сочинена для русского юношества от семи до двенадцати лет Егором Паланжем. М.: в Губернской типографии у А. Решетникова, 1805. [2], IV, 170 с.
16. Платс Г.Ф. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Домашние разговоры = Colloquia Domestica. В Санкт-Петербурге: Печатаны при Императорской Академии наук, 1749. 232 с.
17. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов. М.: Большая Рос. энцикл., 1993–1999.
18. Собрание острых и наставительных изречений, на латинском, французском и немецком языках; в пользу воспитанников университетского пансиона. М.: В университетской типографии, 1804 г. 152 с.
19. Учебная литература // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / глав. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1969. Т. 27: Ульяновск-Франкфорт. 1977. 622 с., 30 л. ил.
20. Фабиан И.А. Новые французские разговоры с русским переводом, разделенные на 99 задач, показывающих свойство каждой части речи, или Легчайший способ узнать правила французской грамматики / Изданный Иваном Фабианом. М.: Губ. тип., у А. Решетникова, 1799. III, 132 с.
21. Шлейснер П.Х. Опыт грамматического руководства в переводах с русского языка на немецкий и на французский / [Павел Шлейснер]; с дозволения Цензурного комитета. Санкт-Петербург: [б.и.], 1824. [4], 197 с.
22. Encyclopedie des enfans, ou Nouvel abrégé de toutes les sciences = Детская энциклопедия, или Новое сокращение всех наук: A l'usage des enfans.: Nouvelle edition, augmentée & corrigée dans toutes ces parties.: Avec figures: Для употребления юношества: Новое издание, приумноженное и исправленное

во всех частях.: С картинками. М.: в типографии Кряжева, Готье и Мея, 1802. [2], 1-208, 219–424, [8] с., [29] л. ил.

23. Kelly, L.G. 25 Centuries of Language Teaching: An Inquiry Into the Science, Art, and Development of Language Teaching Methodology, 500 B.C. - Rowley, Mass : Newbury House Publishers, 1969. – 474 p.

24. Lavie, H. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou. Nouvelle édition / Revuë et corrigée par H. de Lavie, lecteur public et membre de l'Université de Moscou. Moscou [Moskva] : De l'Imprimerie de l'Université, 1767. 107 p.

25. Livre des enfans ou La nouvelle et plus facile methode d'apprendre et d'enseigner la langue françoise, = Детская учебная книжка, или Новый легчайший способ учиться и обучать французскому языку : contenant l'alphabet, les regles de la prononciation, recueil des mots, grammaire abregée, les prières, sentences morales, fables, dialogues, l'histoire sainte et naturelle et divers anecdotes. : Orné des jolies gravures : содержащий в себе: азбуку, правила произношения, собрание слов, краткую грамматику, ежедневныя молитвы, нравоучительныя правила, басни, разговоры, священную и натуральную историю и разные анекдоты. : В двух частях. : С гравированными картинками. М.: в Университетской типографии, 1815. 1–118, 3–91 с., [12] л. ил.

About the pedagogical heritage of educational books on the French language published in Russia in the XVIII – first half of the XIX centuries


Anastasia A. Kolobkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages

Russian University of Cooperation

Moscow, Russia

akolobkova@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000


Svetlana V. Kulikova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Rector of the Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Professor of the Russian Academy of Education

Volgograd State Socio-Pedagogical University

Volgograd, Russia


skul-ns-rao@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 04.07.2022

Accepted 09.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/z3765-9935-6970-x

Abstract

The article provides an overview of pedagogical ideas and methodological techniques reflected in Russian textbooks on the French language published in the XVIII – first half of the XIX centuries. One of the first methodological manuals for teachers of a foreign language is analyzed. The significance of the pedagogical heritage of educational books on the French language for pedagogy and methods of foreign language teaching

is revealed. A parallel is drawn between the functions performed by the educational literature of the period of the Russian Enlightenment and modern textbooks.

Keywords

history of pedagogy, Russian Enlightenment, methods of teaching French, educational books, educational lexicography, grammatical and translation method, functions of educational literature.

References

1. Vegelin Zh.F. Nouveaux dialogues françois et russes = Novye razgovory francuzskie i rossijskie : divises en 130 leçons. à l'usage de la jeunesse, & de tous ceux qui commencent à apprendre ces langues.: Razdelennye na 130 urokov dlja upotreblenija junoshestvu i vsem nachinajushhim učit'sja sim jazykam / par Jean Philippe Weguelin; Izdannye Ioannom Filippom Vegelinom. M.: V tipografii Kompanii Tipografichesknoj, 1789. IX, 348 c.
2. Vetchinova M.N. Inojazychnoe obrazovanie v gimnazijah Rossii v XIX veke // Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2006. № 2. S. 142-146.
3. Detskie igry i zanjatija ili Sobranie npravouchitel'nyh povestej, so slovarem. M.: tip. Av. Semena pri Imp. Med.-hirurg. akad., 1826. 365 s., 15 l. il.
4. Esipova V.A. Istorija knigi. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2011. 628 s.
5. Zorich E. Teoreticheskie i prakticheskie uprazhnenija v perevodah s russkogo na francuzskij jazyk, v dvuh chastjah, izdannye Egorom Zorichem, i Vybor francuzskih uprazhnenij iz Noelja i Shapsala dlja perevodov s francuzskogo na russkij jazyk. 2-e popoln. izd. Sankt-Peterburg: tip. H. Gince, 1833. VIII, 319, 21 s., 1 l. tabl.
6. Kartashkov A.N. Principy postroenija uchebno-tolkovyh slovaroj anglijskogo jazyka dlja inostrancev: na materiale ser. slov. Hornbi: dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.04. Leningrad, 1986. 258 s.
7. Kolobkova A.A. Grammatiko-perevodnoj metod v prepodavanii francuzskogo jazyka v rossijskikh uchebnyh zavedenijah v XVIII - pervoj polovine XIX vv. // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2021. № 4(44). S. 28-37.
8. Kolobkova A.A. Uchebnaja frankojazychnaja leksikografija v Rossii XVIII – pervoj poloviny XIX vekov: monografija. M.: National Research, 2020. 76 s.
9. Kolobkova A.A. Uchebnye knigi po francuzskomu jazyku pervoj poloviny XIX veka: sodержanie, struktura, metodicheskie priemy // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: gumanitarnye nauki. 2022. № 3. S. 67-72.
10. Kramer M.; Kramer M. Novyja francuzskie nemeckie i rossijskie razgovory Matveja Kramera / Perevedennye na rossijskoj jazyk v pol'zu rossijskago junoshestva Iosifom Gandini. M.: [Senat. tip.], 1782. [2], 212 s.
11. Krauze I. Kurs teoretiko-prakticheskij jazyka francuzskogo. V 3-h ch. M.: Tip. Avgusta Semena, 1827.
12. Novonapechatannaja azbuka: Kotoraja mozhet upotreblena byt' k legkomu i osnovatel'nomu naucheniju chitat' detej i samyh mladych let. Sankt-Peterburg: [Tip. Suhoput. kadet. korpusa], 1766. [3], 78 s.
13. Osnovnye napravlenija v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov v XIX–XX vv. / pod red. I. V. Rahmanova. M.: Pedagogika, 1972. 320 s.
14. Paki de Sovin'i N.N. Filosoficheskaja grammatika jazykov, ili Kljuch ko vsem jazykam i literature: Sochinenie klassicheskoe i uchebnoe, raspolozhennoe v vide tablic ili sokrashhennogo i umozritel'nogo metoda, chrez kotoryj uchashhiesja v universitetah, licejah, pansionah mogut uznat' legko i metodicheski osnovnye pravila, prilozhennye ko vsem jazykam voobshhe i v osobennosti k francuzskomu, izdannaja Nikolaem Paki de Sovin'i, kollezhskim sovetnikom, professorom pri Har'kovskom universitete. Ch. 1–[3]. Har'kov: v Universitetskoj tipografii, 1823–1824. 3 t.
15. Palanzh Zh. Novaja francuzskaja azbuka, sodержashhaja kratkuju jetimologiju, samye upotrebiteľnye razgovory i sobranie ves'ma nuzhnyh slov vo francuzskom pravopisanii : Sochinena dlja

rossijskogo junoshestva ot semi do dvenadcati let Egorom Palanzhem. M.: v Gubernskoj tipografii u A. Reshetnikova, 1805. [2], IV, 170 s.

16. Plats G.F. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Domashnie razgovory = Colloquia Domestica. V Sankt-Peterburge: Pechatany pri Imperatorskoj Akademii nauk, 1749. 232 s.

17. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 t. / gl. red. V. G. Panov. M.: Bol'shaja Ros. jencikl., 1993–1999.

18. Sobranie ostryh i nastavitel'nyh izrechenij, na latinskom, francuzskom i nemeckom jazykah; v pol'zu vospitannikov universitetskogo pansiona. M.: V universitetskoj tipografii, 1804 g. 152 s.

19. Uchebnaja literatura // Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija: [v 30 t.] / glav. red. A.M. Prohorov. 3-e izd. M.: Sov. jenciklopedija, 1969. T. 27: Ul'janovsk-Frankfort. 1977. 622 s., 30 l. il.

20. Fabian I.A. Novye francuzskie razgovory s rossijskim perevodom, razdelennye na 99 zadach', pokazyvajushhij svoystvo kazhdoy chasti rechi, ili Legchajshij sposob uznat' pravila francuzskoj grammatiki / Izdannij Ivanom Fabianom. M.: Gub. tip., u A. Reshetnikova, 1799. III, 132 s.

21. Shlejsner P.H. Opyt grammaticheskago rukovodstva v perevodah s rossijskago jazyka na nemeckij i na francuzskij / [Pavel Shlejsner]; s dozvoleniya Cenzurnogo komiteta. Sankt-Peterburg: [b.i.], 1824. [4], 197 s.

22. Encyclopecie des enfans, ou Nouvel abrégé de toutes les sciences = Detskaja jenciklopedija, ili Novoe sokrashhenie vseh nauk: A l'usage des enfans.: Nouvelle edition, augmentée & corrigée dans toutes ces parties.: Avec figures: Dlja upotreblenija junoshestva: Novoe izdanie, priumnozhennoe i ispravlennoe vo vseh chastjah.: S kartinami. M.: v tipografii Krjazheva, Got'e i Meja, 1802. [2], 1-208, 219–424, [8] s., [29] l. il.


23. Kelly, L.G. 25 Centuries of Language Teaching: An Inquiry Into the Science, Art, and Development of Language Teaching Methodology, 500 B.C. - Rowley, Mass : Newbury House Publishers, 1969. – 474 p.

24. Lavie, H. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou. Nouvelle édition / Revué et corrigée par H. de Lavie, lecteur public et membre de l'Université de Moscou. Moscou [Moskva] : De l'Imprimerie de l'Université, 1767. 107 p.


25. Livre des enfans ou La nouvelle et plus facile methode d'apprendre et d'enseigner la langue françoise, = Detskaja uchebnaja knizhka, ili Novyj legchajshij sposob uchit'sja i obuchat' francuzskomu jazyku : contenant l'alphabet, les regles de la prononciation, recueil des mots, grammaire abregée, les prières, sentences morales, fables, dialogues, l'histoire sainte et naturelle et divers anecdotes. : Orné des jolies gravures : sodержashhij v sebe: azbuku, pravila proiznoshenija, sobranie slov, kratkuju grammatiku, ezhdnevnyja molitvy, nravouchitel'nyja pravila, basni, razgovory, svjashhennuju i natural'nuju istoriju i raznye anekdoty. : V dvuh chastjah. : S gravirovannyimi kartinkami. M.: v Universitetskoj tipografii, 1815. 1–118, 3–91 s., [12] l. il.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов общественного питания


Ольга Валерьевна Ровинская

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Технология и организация общественного питания»
Южно-Уральский государственный университет
Челябинск, Россия
rovinskaiaov@susu.ru
 0000-0002-6034-9664


Анастасия Валерьевна Гераскина

студент кафедры «Технология и организация общественного питания»
Южно-Уральский государственный университет
Челябинск, Россия
nasta2402_96@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Анна Александровна Ильных

студент кафедры «Технология и организация общественного питания»
Южно-Уральский государственный университет
Челябинск, Россия
anya19997@bk.ru
 0000-0000-0000-0000


Наталья Дмитриевна Прецер

студент кафедры «Технология и организация общественного питания»
Южно-Уральский государственный университет
Челябинск, Россия
preser1999@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Арина Сергеевна Никонова

студент кафедры «Технология и организация общественного питания»
Южно-Уральский государственный университет
Челябинск, Россия
arisha-anciferova99@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.07.2022
Принята 21.08.2022
Опубликована 15.09.2022

 10.25726/x6786-4947-1840-y

Аннотация

В статье рассматривается актуальность дополнительного профессионального образования в сфере общественного питания. Выявлены актуальные проблемы и запросы общества к работе предприятий общественного питания. Проанализированы современные тенденции на рынке услуг общественного питания. В результате проведенного исследования авторами был начат процесс

создания программы дополнительного профессионального образования на базе Южно-Уральского государственного университета для специалистов общественного питания.

Ключевые слова

дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, общественное питание, современные тенденции.

Введение

Одним из важнейших, динамично развивающихся секторов системы образования Российской Федерации, во многом определяющим её новые направления развития, является дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО). В последние десятилетия возрастание роли ДПО в формировании человеческого капитала, конкурентных преимуществ на основе инновационных достижений стало основной тенденцией развития и совершенствования профессионального образования.

ДПО осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ: программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки, к освоению которых допускаются лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование; лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование (Федеральная, 2022).

Материалы и методы исследования

По статистике Минобрнауки России количество организаций, занимающихся дополнительным профессиональным образованием, с каждым годом увеличивается. В период с 2014 года по 2021 год число организаций увеличилось с 908 до 2041, что доказывает спрос населения на такие виды образования как профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров, в том числе и в сфере общественного питания.

По оценке ведущих экспертов, индустрия гостеприимства в XXI веке является одной из трех важнейших движущих сил в обслуживающем секторе мировой экономики наряду с телекоммуникационными и информационными технологиями. Одним из основных направлений индустрии гостеприимства является рынок предприятий общественного питания.

На примере Южного Урала по данным Федеральной службы государственной статистики можно отследить динамику роста предприятий общественного питания (Федеральная, 2022). Челябинская область заняла 13 место по России по обороту предприятий общественного питания, что превысило 23,6 млрд рублей. Во многом это результат господдержки предприятий, которая предоставляется в регионе по инициативе губернатора Алексея Текслера. Челябинская область принимает участие во всех федеральных программах сохранения занятости и финансовой устойчивости бизнеса в условиях санкций.

Для того, чтобы быть успешным на рынке услуг общественного питания, необходимо постоянное совершенствование качества обслуживания и кухни, изучение новых стандартов обслуживания, которые появляются и продолжают развиваться вместе с системой общественного питания.

Каждый сотрудник, работающий в сфере общественного питания, несет особую ответственность за сохранение здоровья потребителей. Вопрос о необходимости совершенствования процесса повышения квалификации и переподготовки персонала в сфере общественного питания является чрезвычайно важным. Необходимо регулярное обновление теоретических и практических навыков специалистов в связи с повышением требований к уровню профессиональных знаний и необходимостью освоения современных методов решения производственных задач.

В большинстве отраслей подтверждение квалификации проводится по мере необходимости, но не реже одного раза в три года в течение всей трудовой деятельности. Периодичность прохождения обучения работников определенных профессий и специальностей устанавливает работодатель в локальном нормативном акте, в частности и для специалистов сферы общественного питания.

Результаты и обсуждение

Вопрос дополнительного профессионального образования кадров общественного питания носит актуальный характер (Гераскина, 2022). Вместе с тем на Южном Урале отсутствует комплексная база по реализации условий. В связи с этим, площадкой, решающей вопросы переподготовки и повышения квалификации сотрудников общественного питания, может успешно стать кафедра «Технология и организация общественного питания» Южно-Уральского государственного университета (далее – ЮУрГУ).

ЮУрГУ – это один из крупнейших вузов России, с 2010 получивший статус национального исследовательского университета. Университет обладает богатым опытом научно-исследовательской деятельности, широким спектром программ ДПО по различным направлениям. В составе ЮУрГУ работает кафедра «Технология и организация общественного питания», на которой ведется подготовка бакалавров, магистрантов, аспирантов (Официальный сайт, 2022).

В области общественного питания работает несколько учебных лабораторий. Одна из лабораторий – «Технологии продукции общественного питания». Она предназначена для проведения лабораторно-практических занятий по дисциплинам «Технология продукции общественного питания», «Технология ресторанной продукции», «Кухни народов мира», «Общие принципы переработки сырья и введение в технологии продуктов питания», «История русской кухни».

Лаборатория оснащена современным технологическим оборудованием, предназначенным для производства продукции на предприятиях общественного питания: пароконвектоматы, сковороды электрические, сковороды-гриль, фритюрницы, микроволновые печи, слайсер, кухонный процессор Robot Coupe, взбивальная машина, мясорубки и др.

Студенты изучают технологию приготовления, правила оформления и подачи готовых блюд, технологию приготовления диетических блюд, централизованное производство полуфабрикатов, разработки инновационных продуктов, проектирование предприятий общественного питания, санитарии и гигиену питания, особенности ХАССП на предприятиях общественного питания.

При определении направлений и программ ДПО в основу могут быть заложены актуальные тенденции в сфере общественного питания. Среди них можно выделить такие как система менеджмента безопасности пищевой продукции ХАССП, импортозамещение, логистика, тренд «Экологичность», здоровое питание.

Система ХАССП (НАССР) – это система, которая позволяет отслеживать безопасность, анализировать, выявлять контроль и управлять рисками при изготовлении и производстве новой пищевой продукции.

В настоящее время производство новой продукции становится сложным и трудоемким процессом, а также требует точных соблюдения санитарных норм, требований и гигиенических правил.

Корректное внедрение данной системы в «свою» организацию общественного питания поможет осуществлять контроль на всех этапах пищевой цепи, хранении, реализации, а также во всех процессах, где может произойти опасная ситуация.

Контроль всех процессов на производстве одной системой возможен только благодаря тому, что система ХАССП включает в себя множество нормативных документов. ХАССП – это объединение стандарта ГОСТ Р ИСО 22000-2007 «Системы менеджмента безопасности пищевой продукции. Требования» и ГОСТа Р 54762-2011/ISO/TS 22002-1:2009 «Программы предварительных требований по безопасности пищевой продукции. Производство пищевой продукции». Именно они объединяют принципы ХАССП, на которых основана система анализа опасностей.

Масштабная работа в области ХАССП ведется в России в течение 5 лет, но не все предприятия общественного питания осмысленно подходят в этой системе, имеют сертификат.

В современном мире актуальна тема «экологии» и «переработки отходов» – экологичность и безотходное производство.

По данным ТАСС ещё к началу 2018 года в России накопилось более 38 млрд. тонн промышленных и бытовых отходов. Если бы из всего мусора, который ежегодно выбрасывают в России построили башню шириной метр на метр, то по ней можно было бы добраться до Луны. В связи с данной

проблемой, создаются стартапы, которые призывают собственников, в том числе и ресторанного бизнеса, приобщиться к программе безотходного производства.

На основе этого возникла модная тенденция – приверженности предприятий общественного питания к идеи безотходного производства, или как ее сейчас называют «Zero waste».

Некоторые рестораны России имеют интересный опыт работы в рамках данного тренда. Например, в Санкт-Петербурге ресторан «Meal» из кофейного жмыха готовит мисо-пасту, в которой маринует стейки; ресторан «KuznyaHouse» всю кожуру от моркови, картошки, лука и обрезки других овощей использует для приготовления концентрированного овощного соуса.

Известный московский природосообразный ресторан «Vjog» с 2018 года реализует собственную эко-программу. Согласно программе, команда проекта старается восстановить контакт человека с природой и защищать ее от негативного воздействия. Сотрудники данного ресторана стремятся к безотходному производству, минимизации пластиковой упаковки, максимальной оборачиваемости многоразовой тары, стараются не покупать то, что можно сделать на своей кухне или собрать в лесу, и не выбрасывать то, чему можно дать новую жизнь. В ресторане минимизируют пищевые отходы, а что осталось передают фермерам для компоста. Практикуют отдельный сбор мусора, сдавая вторичное сырье на переработку, используют различные ресурсосберегающие технологии. На официальном сайте ресторан делится опытом и дает чек-листы и лайфхаки для внедрения программы безотходного производства в других ресторанах.

В сегодняшних реалиях остро стоят вопросы импортозамещения и логистики. Из-за санкций прямые поставки одних товаров подорожали во много раз, а других – стали почти невозможны. Рестораторы рассчитывают, что поставщики будут ввозить продукты в Россию через страны-посредники, ищут аналоги импортных товаров у отечественных производителей и собираются сами локализовать производство нужных ингредиентов.

Интересный опыт импортозамещения используется в сети ресторанов «Додо пицца», где разрабатывается план по замене итальянского соуса Mutti – компонента в приготовлении пицц на отечественные варианты.

В пример можно привести московский ресторан KM20, главным принципом которого является использование в приготовлении блюд только свежих сезонных продуктов. Отдельной гордостью здесь считается свежий и ароматный хлеб, который пекут каждый день на закваске по особому рецепту.

В городе Челябинск открыт рестобар «Камчатка», который предлагает гостям испробовать блюда из свежей, охлажденной рыбы и морепродуктов, которые поставляются с Дальнего Востока. Для доставки дары моря проходят шоковую заморозку, что позволяет сохранить все полезные вещества. По мнению экспертов кафедры «Технология и организация общественного питания» ЮУрГУ дальневосточные продукты в лучшую сторону отличаются вкусовыми качествами, натуральным цветом и вызывают приятные ассоциации о необъятных просторах Родины.

В современных условиях на рынке продуктов питания стоит острая проблема производства отечественного качественного сырья. Оценка качества сырья и готовой продукции является важнейшим фактором, в которой включены следующие показатели: качество; энергетическая ценность; пищевая ценность продуктов, важно, чтобы продукт усваивался в организме человека, иначе витамины, микроэлементы в продукте не принесут никакой пользы. В общественном питании необходимо выстраивать логистику поставок и контроль для получения местного сырья по географическому расположению, а также для эффективного управления.

В общественном питании логистика поставок выстраивается, исходя из действующего меню. На основании этого выстраивается ассортиментный перечень закупок. На этом этапе важно иметь доступ поставщиков, выпускающих безопасную продукцию, сырье в соответствии с нормативно-правовыми актами, ГОСТами, ОСТАми на различные виды продуктов. При этом необходим анализ фермерских хозяйств, предприятий, которые находятся в одном городском округе или муниципальном районе. Для этого отличным решением может послужить база данных действующих предприятий. Она позволит сократить время для поиска, предоставляет большой выбор по разным видам сырья и удобна в использовании.

Для эффективной реализации предприятием логистической функции следует уметь отлаживать и оптимизировать бизнес-процесс по критерию минимизации затрат при заданном качестве закупаемого, регулярно изучать рынок поставок продуктов, контролировать эффективность закупочных цен, разрабатывать и внедрять методики поиска, выбора и оценки поставщиков, регламента работы и оптимизировать их состав. Такие компетенции будут совершенствовать деятельность предприятия, делать его современным.

Еще одним из новых трендов в ресторанной отрасли является здоровое питание. В мире спрос на рестораны «здорового питания» начал расти примерно 10 лет назад. Согласно опросу ВЦИОМа, в 2017 году четверть россиян придерживались той или иной диеты. Из года в год доля людей, интересующихся составом еды увеличивается, а число людей, заявляющих, что готовы употреблять в пищу абсолютно все, снизилось до исторического минимума (18%).

Рестораторы активно реагируют на такие тенденции. Например, перуанский ресторан Chicha (г. Москва) для своего меню создал раздел «Robata овощи», где представлены блюда для здорового питания: авокадо с соусом чимичурри, морковь с песто из ботвы, обжаренный на гриле слегка подкопченный латук с острым айоли и т.д.

Современного гостя так же интересует не только вкус блюда, но и откуда взялись ингредиенты для его приготовления. Поэтому, новыми трендами традиционной ресторанной кухни стали блюда, в состав которых входят суперфуды (продукты растительного происхождения с максимальным содержанием полезных веществ). Например, использование в ресторане вместо обычного мяса – растительное. На вид и по вкусу оно напоминает натуральное, но в нем нет холестерина, гормонов, химических добавок и даже соли. Новый продукт создали микробиологи и специалисты по физиологии растений из Калифорнии (США). В состав мяса входят: изолят горохового протеина (главный компонент), дрожжевой экстракт, растительное масло, крахмал и свекольный сок (в качестве красителя). Растительное мясо пользуется особой популярностью у людей, решивших отказаться от употребления мясных блюд из животных и птиц.

Из напитков в моду вошли безалкогольные аперитивы, растительное молоко и газированный чай. Также востребованы напитки, содержащие коллаген, поскольку многие считают, что он омолаживает кожу.

Заключение

Выявленные тенденции в сфере общественного питания: ХАССП, импортозамещение, логистика, экологичность, здоровое питание станут ядром образовательных программ ДПО, так как полностью отвечают современным запросам общества, актуальным проблемам и тенденциям сферы общественного питания. Именно в этом случае формула «удовлетворенный потребитель – мотивированный работник – успешный собственник» станет логичной и отдельно взятое предприятие сможет следовать в ногу с системой общественного питания.

Список литературы

1. Гераскина А.В., Ровинская О.В. Современные подходы к мотивации персонала ресторана // 9-я Научная выставка-конференция научно-технических и творческих работ студентов «Молодой исследователь». Челябинск, 18–19 мая 2022 г.
2. Официальный сайт ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет). <https://www.susu.ru/ru>
3. Федеральная служба государственной статистики. <https://rosstat.gov.ru/>
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Professional retraining and advanced training of catering specialists


Olga V. Rovinskaia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department "Technology and organization of Public Catering"

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia

rovinskaiaov@susu.ru

 0000-0002-6034-9664


Anastasia V. Geraskina

student of the Department "Technology and organization of public catering"

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia

nasta2402_96@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Anna A. Ilyinykh

student of the Department "Technology and organization of public catering"

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia

anya19997@bk.ru

 0000-0000-0000-0000


Natalia D. Precer

student of the Department "Technology and organization of public catering"

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia

preser1999@mail.ru

 0000-0000-0000-0000


Arina S. Nikonova

student of the Department "Technology and organization of public catering"

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia


arisha-anciferova99@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 17.07.2022

Accepted 21.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/x6786-4947-1840-y

Abstract

The article discusses the relevance of additional professional education in the field of public catering. The actual problems and requests of society to the work of public catering enterprises are revealed. The current trends in the market of public catering services are analyzed. As a result of the conducted research, the authors began the process of creating a program of additional professional education on the basis of the South Ural State University for catering specialists.

Keywords

additional professional education, professional retraining, advanced training, public catering, current trends.

References

1. Geraskina A.V., Rovinskaja O.V. Sovremennye podhody k motivacii personala restorana // 9-ja Nauchnaja vystavka-konferencija nauchno-tehnicheskikh i tvorcheskikh rabot studentov «Molodoj issledovatel'». Cheljabinsk, 18–19 maja 2022 g.
2. Oficial'nyj sajt FGAOU VO «Juzhno-Ural'skij gosudarstvennyj universitet (nacional'nyj issledovatel'skij universitet). <https://www.susu.ru/ru>
3. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki. <https://rosstat.gov.ru/>
4. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/


Использование информационных технологий в профессиональной деятельности как ключевая компетенция студентов среднего профессионального образования

Ирина Алексеевна Архипова

Независимый исследователь

Москва, Россия


irsen-da@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.07.2022

Принята 19.08.2022

Опубликована 15.09.2022

 10.25726/n2698-5898-1399-n

Аннотация

Статья посвящена проблемам формирования цифровой компетентности студентов среднего профессионального образования как одной из ключевых общих компетенций. Рассмотрены теоретические аспекты цифровой грамотности в профессиональной деятельности, выявлены условия формирования данной компетенции у современных студентов, определены пути и способы решения проблем по формированию общей компетенции, связанной с использованием информационных технологий в профессиональной деятельности. Необходимость цифровизации и информатизации системы образования является требованием и условиям соответствия современному цифровому обществу. В статье определяется составляющая понятия «цифровая компетентность», описываются ее элементы. Информационная компетентность в условиях современного образования занимает одно из ведущих мест в общей компетентности студента образовательной организации и будущего профессионала. Суть ее - во владении такими навыками, как ведение электронного документооборота, применение компьютерных технологий в профессиональной деятельности. В последние два года стало необходимым также умение работать в дистанционном формате. Охарактеризованы условия и факторы формирования данной компетентности. Отдельное внимание уделяется информационно-образовательной среде образовательного учреждения, ее компонентам как фактору успешного формирования цифровой компетентности студентов среднего профессионального образования. Представлены возможности применения инструментов цифровой образовательной среды на занятиях и обоснованы аспекты их влияния на эффективность образовательных результатов. В статье представлены также условия эффективного развития цифровой компетентности студентов в условиях образовательной организации. В статье названы проблемы, связанные с недостаточным уровнем сформированности цифровой компетентности студентов: отсутствие достаточной материально-технической базы и высокоскоростного интернета, отсутствие мотивации педагогического состава, устаревшие методики обучения, незаинтересованность администрации образовательной организации и выше стоящих органов, недостаточная обеспеченность обучающихся для работы в домашних условиях.

Ключевые слова

цифровая грамотность, информационные технологии, компетенции, дистанционное обучение, электронная образовательная среда.

Введение

Реалии времени диктуют свои условия и предъявляют новые требования к компетентности специалистов разных сфер жизни общества. Современное общество – цифровое, поэтому система образования, как важная составляющая общества, также становится объектом цифровизации и информатизации, чтобы соответствовать вызовам времени. При этом следует отметить, что

информационные технологии в современных реалиях необходимы практически во всех сферах профессиональной деятельности (Бейсенбаева, 2017).

Будущий специалист должен обладать цифровой грамотностью. Документооборот, новые технологии в профессиональной деятельности - все это требует соответствия компетентности студентов. В педагогике «цифровая грамотность» — это та же совокупность начальных (базовых) знаний, компетенций в области повседневного применения информационных технологий. Федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена и программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих формулируют компетенции, которые должны быть сформированы у студентов колледжей и техникумов. В состав общих компетенций включена ОК.09 - Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности (Реестр, 2021).

Материалы и методы исследования

Изучение и анализ литературы по проблеме исследования, обобщение практического опыта.

Результаты и обсуждение

Цифровая компетентность подразумевает систему определенных требований, предъявляемых к будущему профессионалу цифровым миром: наличие знаний о возможностях компьютера, мобильных устройств, технологичных гаджетов; понимание значения цифровой образовательной среды и умение ее создать; наличие навыка работы с цифровыми образовательными ресурсами; обладать навыком создания цифрового контента; использование цифровых технологий, площадок, сервисов и т.д. (Жилина, 2019).

Одна из основных проблем в педагогике – это отсутствие мотивации и желания педагогических кадров старшего поколения осваивать современные технологии. Это затрудняет процесс внедрения информационных технологий в профессиональные циклы программ СПО – общепрофессиональные дисциплины и профессиональные модули. Но начиная с 2020 года, с появлением такого явления как пандемия, данный процесс стал развиваться динамично. Связано это, прежде всего, с введением дистанционного обучения. Педагоги всех поколений были вынуждены приспосабливаться к новым условиям, осваивать технологии и методическое обеспечение, сопутствующие дистанционному обучению (Ефремова, 2015).

Также начиная с 2020 года стали активнее развиваться различные площадки, сайты для самообразования студентов всех направлений деятельности. Стали организовываться и проводиться форумы, семинары, конференции в дистанционном формате, разрабатываться и внедряться образовательные программы дополнительного профессионального образования. Все это значительно повысило уровень цифровой компетентности студентов.

Необходимость создания на базе каждой образовательной организации информационно-образовательной среды закреплена в Федеральных государственных стандартах (ФГОС).

В соответствии с ФГОС информационно-образовательная среда должна: включать в себя комплекс образовательных ресурсов, в том числе цифровые ресурсы; обеспечивать информационно-методическую поддержку учебного процесса, его планирование и ресурсное наполнение; поддерживать дистанционное взаимодействие его участников (Корнеева, 2019).

Цифровая компетентность студента формируется в тесной взаимосвязи с другими участниками образовательного процесса. Она оказывает непосредственное влияние на уровень цифровой грамотности обучающихся и эффективность освоения предметов, дисциплин и модулей, учебную мотивацию.

При условии компетентности педагога в сфере информационных технологий, у обучающихся под его влиянием также формируются важные для современного общества качества и умения в сфере цифровой грамотности, также развивается глобальное мышление, способность к принятию нестандартных решений, командное мышление, коммуникативность и профессиональная мобильность (Пискунова, 2021).

Использование на теоретических и практических занятиях форм и методов работы в цифровой образовательной среде позволяет активизировать исследовательскую деятельность обучающихся, повысить качественные результаты обучения, делает процесс обучения практико-ориентированным и т.д.

Взаимодействие с современными родителями обучающихся также целесообразно осуществлять с применением дистанционных технологий. Кроме того, родители периодически принимают участие в анкетированиях, опросах, родительских форумах, что требует от них владения цифровыми навыками под руководством педагога.

Администрация образовательной организации и, выше стоящие, инстанции также полностью вовлечены в профессиональное цифровое сообщество, деятельность их зависит от уровня владения цифровой грамотностью всех участников системы образования (Ведерникова, 2013).

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс требует от педагога и изменения направлений методической деятельности. Так, создаются новые рабочие образовательные программы с применением новых форм и методов обучения. Преподавателями создаются методические разработки по внедрению дистанционного обучения и технологий цифровизации, разрабатываются или внедряются тренажеры, электронные тесты, задания; разрабатываются web-сайты учебного назначения и т.д. Положительной тенденцией стало разработка и внедрение авторских дидактических, методических, учебных программных средств.

Меняется сама форма проведения занятия. Все чаще преподаватели системы среднего профессионального образования проводят интегрированные занятия с применением мультимедийного сопровождения. Для успешного формирования цифровой компетентности студентов необходимо изменение методики обучения в широком смысле. То есть на ступени получения будущим специалистом среднего образования должны формироваться все профессиональные компетенции во взаимосвязи с цифровой компетентностью. Методика преподавания должна отвечать требованиям современного цифрового общества, конечно, в опоре на традиции (Афанасьева, 2021).

Необходимого уровня сформированности цифровой компетентности возможно достичь при наличии следующих условий: наличие необходимой цифровой материально-технической базы в образовательной организации – компьютеров, сети Интернет, программного обеспечения; мотивация педагога к освоению цифровых технологий, заинтересованность администрации образовательной организации; дополнительное образование и самообразование обучающихся в сфере цифровой грамотности.

Заключение

В настоящее время имеется ряд проблем, которые препятствуют внедрению цифровых технологий в образовательные организации, развитию компетенции использования информационных технологий в профессиональной деятельности и, соответственно, формированию цифровых компетенций студентов-будущих специалистов (Кочнева, 2014). Одним из таких препятствий является недостаточное оснащение большого числа российских колледжей, особенно в сельской местности и малых городах. Также не везде есть высокоскоростной интернет. В домашних условиях большинство обучающихся имеют лишь мобильные устройства, в семьях отсутствуют персональные компьютеры и ноутбуки, либо имеется одно устройство на несколько членов семьи. Все это значительно тормозит цифровизацию образовательного процесса.

Также необходима систематизация в процессе внедрения в образовательные организации информационно-коммуникативных технологий, его нормативно-правовое регулирование на уровне государства, региона, образовательной организации, а также поддержка со стороны управляющих органов и материальное обеспечение со стороны бюджета регионов и муниципалитетов (Яркова, 2016).

Таким образом, формирование цифровой компетентности студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования – это сложный, многоуровневый процесс, зависящий от ряда факторов и условий и представляющий собой систему мер, условий, методов, приемов.

Список литературы

1. Афанасьева Е.Г. Формирование общих компетенций у студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе воспитательной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. №6 (110). С. 40-47.
2. Бейсенбаева Б.С., Сырлыбаева К.А., Бишаева Г.С., Медетбекова Н.Н. Современные подходы к формированию компетенций студентов для обучения будущего специалиста // Молодой ученый. 2017. №13. С. 517-519.
3. Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А. Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 102-105.
4. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание. М.: Изд-во «Национальное образование», 2015. 416 с.
5. Жилина Л.В., Головачева О.В. Современная цифровая образовательная среда как ресурс реализации ФГОС // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога.: Сб. материалов участников конф. СПб.: Из-во «Международные образовательные проекты», 2019. С. 6-8.
6. Корнеева Л.А. Современная и безопасная цифровая образовательная среда. // Потенциал цифровой трансформации предпринимательства: Материалы международной научно-практической конференции. Саратов: Общество с ограниченной ответственностью «Институт исследований и развития профессиональных компетенций», 2019. С. 49-51.
7. Кочнева Е.Н. Профессиональные модули: формирование структуры и содержания // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. №6. С. 16-19.
8. Пискунова Е.В. Определение компетенций в образовательных программах. Pandia.org. Энциклопедия знаний. <http://www.pandia.ru/text/77/192/20521.php>
9. Реестр примерных основных образовательных программ СПО. <https://reestrspo.firpo.ru/dashboard>
10. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. № 4. С. 222-234.


The use of information technologies in professional activity as a key competence of students of secondary vocational education

Irina A. Arkhipova

Independent researcher

Moscow, Russia


irsen-da@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 12.07.2022

Accepted 19.08.2022

Published 15.09.2022

 10.25726/n2698-5898-1399-n

Abstract

The article is devoted to the problems of formation of digital competence of students of secondary vocational education as one of the key general competencies. The theoretical aspects of digital literacy in professional activity are considered, the conditions for the formation of this competence among modern students are revealed, ways and means of solving problems on the formation of general competence related to the use

of information technologies in professional activity are determined. The need for digitalization and informatization of the education system is a requirement and conditions of compliance with the modern digital society. The article defines the component of the concept of "digital competence", describes its elements. Information competence in the conditions of modern education occupies one of the leading places in the overall competence of a student of an educational organization and a future professional. Its essence lies in the possession of such skills as electronic document management, the use of computer technology in professional activities. In the last two years, the ability to work remotely has also become necessary. The conditions and factors of the formation of this competence are characterized. Special attention is paid to the information and educational environment of an educational institution, its components as a factor in the successful formation of digital competence of students of secondary vocational education. The possibilities of using the tools of the digital educational environment in the classroom are presented and the aspects of their influence on the effectiveness of educational results are substantiated. The article also presents the conditions for the effective development of students' digital competence in an educational organization. The article identifies the problems associated with the insufficient level of formation of students' digital competence: lack of sufficient material and technical base and high-speed Internet, lack of motivation of the teaching staff, outdated teaching methods, disinterest of the administration of the educational organization and higher authorities, insufficient provision of students to work at home.

Keywords

digital literacy, information technologies, competencies, distance learning, electronic educational environment.

References

1. Afanas'eva E.G. Formirovanie obshhih kompetencij u studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovanija v processe vospitatel'noj dejatel'nosti // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. №6 (110). S. 40-47.
2. Bejsenbaeva B.S., Syrlybaeva K.A., Bishaeva G.S., Medetbekova N.N. Sovremennye podhody k formirovaniju kompetencij studentov dlja obuchenija budushhego specialista // Molodoj uchenyj. 2017. №13. S. 517-519.
3. Vedernikova L.V., Povoroznjuk O.A. Professional'noe stanovlenie studentov v uslovijah modernizacii pedagogicheskogo obrazovanija // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 6. S. 102-105.
4. Efremova N.F. Kompetencii v obrazovanii. Formirovanie i ocenivanie. M.: Izd-vo «Nacional'noe obrazovanie», 2015. 416 s.
5. Zhilina L.V., Golovacheva O.V. Sovremennaja cifrovaja obrazovatel'naja sreda kak resurs realizacii FGOS // Cifrovaja obrazovatel'naja sreda: novye kompetencii pedagoga.: Cb. materialov uchastnikov konf. SPb.: Iz-vo «Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty», 2019. S. 6-8.
6. Korneeva L.A. Sovremennaja i bezopasnaja cifrovaja obrazovatel'naja sreda. // Potencial cifrovoj transformacii predprinimatel'stva: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Institut issledovanij i razvitija professional'nyh kompetencij», 2019. S. 49-51.
7. Kochneva E.N. Professional'nye moduli: formirovanie struktury i sodержaniya // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2014. №6. S. 16-19.
8. Piskunova E.V. Opredelenie kompetencij v obrazovatel'nyh programmah. Pandia.org. Jenciklopedija znanij. <http://www.pandia.ru/text/77/192/20521.php>
9. Reestr primernyh osnovnyh obrazovatel'nyh programm SPO. <https://reestrspo.firpo.ru/dashboard>
10. Jarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkikh navykov u studentov v uslovijah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. Humanitates. 2016. Tom 2. № 4. S. 222-234.

Сетевое издание
«УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»
2022 7 (53)

ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г.
Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и
Российский индекс научного цитирования

Рукописи подвергаются редакционной обработке
Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать
Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность

Адрес редакции:

216783, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru, <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.08.2022

Учредитель ИП Подколзин М.М., 2022

Online media
«EDUCATION MANAGEMENT REVIEW»
2022 7 (53)

ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 of 20.07.2018
Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and
Mass Communications (Roskomnadzor)

The edition is included into The List of The Reviewed Scientific Publications recommended by The
Highest Certifying Commission and The Russian Index of Scientific Citing

Manuscripts are exposed to editorial processing
The points of view of authors and an editorial board can not coincide
Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability

Address of the editorial office:

216783, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru, <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.08.2022

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2022