

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. Н. ТАТИЩЕВА
ФИЛИАЛ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ В. Н. ТАТИЩЕВА В Г. ЗНАМЕНСКЕ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

**ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ,
ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ**

*Материалы
IX Всероссийской научно-практической конференции*

г. Знаменск, 1 ноября 2022

Астрахань
Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева
2022

УДК 37.0
ББК 74
О-75

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом
Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева

Редакционная коллегия:

Козырьков Роман Владимирович (гл. редактор),
Рыкова Белла Вячеславовна (зам. гл. редактора),
Багринцева Ольга Борисовна,
Подосинникова Ольга Павловна

Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания [Текст] : сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции (1 ноября 2022 г.) / сост. О.П. Подосинникова. – Электрон. текстовые, граф. дан. (1,06 Мб). – Систем. требования: MS Windows XP и выше; 1 Гб ОЗУ; CD-ROM; мышь. – Астрахань : Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, 2022. – 139 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): 12 см. – Загл. с экрана. – Диск помещён в контейнер 20 × 14 см.

В сборник вошли материалы IX Всероссийской научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях», посвященной изучению наиболее актуальных и значимых проблем современной науки.

Предназначен для педагогов, студентов и аспирантов, лингвистов, а также для всех, кого интересуют проблемы современной науки.

© Астраханский государственный университет
им. В. Н. Татищева, 2022
© Подосинникова О. П., составление, 2022
© Стрелина А. И. дизайн обложки, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Абаев З.Т., Пуненков А.Е. ВОЙНСКОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ, БОЕВАЯ ПОДГОТОВКА.....	6
Абдуллаев К.А., Пуненков А.Е., Загиров Э.З. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ.....	10
Алешин С.А., Алешина О.В. СЦЕНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ.....	14
Артамонова Н.Д. РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	19
Арушанян К.А., Шмутьская Л.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ.....	22
Бакленева С.А. РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ.....	25
Бережнова Л.Н., Пуненков А.Е., Волков А.В. ОСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ ...	28
Бориско С.Н., Подосинникова О.П. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	32
Горошкова В.А. ТРАВМА РОЖДЕНИЯ.....	38
Гребенюк Е.Н. ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ.....	41
Грецкая Т.В., Иванова М.К. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И КОНТРОЛЬ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	44
Григорькина Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА.....	48
Громова Н.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА».....	51
Дьяченко Н.В. ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	53
Зозуля Е.Е. КОЛЛОРИТ ДИАЛЕКТИЗМОВ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	56
Игнатъев А.О. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....	58
Каперская И.С. ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	62
Колганова Т.Ю. ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ.....	64

Крутова И.А., Кириллова Т.В. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ СИСТЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ.....	67
Куйшбаева В.В. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ.....	71
Кулакова Ю.В., Пугачева Н.Б. ИЗУЧЕНИЕ ИГРОВОГО СТРЕТЧИНГА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	74
Ларина Т.В. ПОТЕНЦИАЛ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	76
Лучшева Л.М., Морозова О.А. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	80
Макарова Н.В. «НЕДЕТСКИЙ» ЧЕРНЫЙ ЮМОР В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ-СКАЗКИ Р. ДАЛЯ «CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY»)	83
Митрахович В.А., Бердюгин С.Ю., Старишинов В.Н. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СРЕДСТВ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	86
Никитина А.С. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА	92
Олейникова Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ СЕРВИСА КАПТЕН	94
Отарова Е.Н., Складорова О.Н. СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	97
Павлова Ю.Е., Баранова Л.М., Абламонов И.В., Комаристый А.А. ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ НА ЗАЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК	101
Павлык К.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	104
Рахметова Ж.Р., Ергалиева А.М., Климова М.В., Шутова Н.И., Мухамедалиева Д.Н. СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	107
Ремизова Н.У. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
Рыкова Б.В., Абдуллаева Н.И. БАЗОВЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	113
Сагадеева И.Ю. СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА ЗАНЯТИЯХ.....	115

Сиволобова Н.А., Колпачева О.Ю., Авдеева Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	118
Смыслина И.В. ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ	121
Соколова С.В. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВАМ СКАЗКИ.....	124
Федориди А.А. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	126
Хорват О.В. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НЕМЕЦКОМУ) ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3++.....	128
Худовердова С.А. САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА.....	131
Цибинкина Т.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	134
Чапчиева М.А. ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОГО СОЦИУМА.....	136

ВОИНСКОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ, БОЕВАЯ ПОДГОТОВКА

Абаев З.Т.,
адъюнкт очного обучения
факультета подготовки кадров высшей квалификации
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург;
Пуненков А.Е.,
адъюнкт очного обучения
факультета подготовки кадров высшей квалификации
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье показаны представления о становлении и сущности воинского обучения и воспитания. Представлены этапы исторического развития, содержание основных реформ и тенденций военного образования, становление теории и практики воспитания. Воинское обучение и воспитание подчинено государственным образовательным стандартам, имеет характеристические категории: принципы, подходы, функции. Его особенностью является направленности полученных знаний, умений, навыков и сформированных личностных качеств на выполнение служебных обязанностей. Обозначена неразрывная связь с воинским воспитанием.

Ключевые слова: военная педагогика, военное образование, воинское обучение, воспитание, принципы, подходы, функции

В современных условиях в основе военного обучения и воспитания лежит педагогический процесс, без которого не возможна качественная и эффективная подготовка военных специалистов, способных к качественному выполнению профессиональных задач. Воинское обучение и воспитание организуется и проводится на основе положений Военной доктрины, законов РФ в области образования и воинской службы, воинских уставов, наставлений, приказов и директив МО РФ, учебных программ, учебных планов и других нормативных документов.

Термин «воинское обучение» определяется как организованный и целенаправленный процесс вооружения личного состава военными знаниями и навыками для выполнения боевых и служебных задач [6]. По сути, воинское обучение и есть боевая подготовка в современных Вооруженных Силах. Наиболее важной частью воинского обучения является организованная, непрерывная и целенаправленная деятельность обучающего по формированию и развитию необходимых для успешного выполнения служебных и боевых задач [5].

Воинское образование России в своем историческом развитии имеет несколько этапов [3]. Сначала существовали только отдельные учебные заведения для профессиональной подготовки офицеров (артиллеристов и инженеров). В конце тридцатых годов XVIII века появляется кадетский корпус, учебное заведение для подготовки общевоинских командиров, которое стало примером, послужившим началом дальнейшего развития воинского обучения. В первой половине XIX века начинается следующий, третий этап становления воинского обучения. Он характеризовался увеличением числа кадетских корпусов как основного типа учебных учреждений, направленных на подготовку офицерских кадров. В этот же период начинают появляться учебные заведения, осуществляющие первичную подготовку малолетних для поступления в кадетские корпуса, их называли «малолетние», в то же время создается первая общевоинская академия. Таким образом, появляется сеть специализированных учреждений, офицерских классов, училищ.

Коренные реформы военного образования пришлись на вторую половину XIX века. Они привели к всеобщему характеру обучения, которое обрело логическую последовательность, произошло разделение общеобразовательной и начальной военной подготовки малолетних, непосредственной подготовки офицеров и повышение квалификации действующих военных, появились военные гимназии и прогимназии. К началу XX века прогимназии были упразднены, и кадетские корпуса остались в качестве первичного звена в образовательной подготовке офицера, а их выпускники были ядром будущего офицерского корпуса.

Открытие военных для подготовки офицерских кадров в истории становления воинского обучения связано с именем Петра I, который стремился превратить военную службу в престижную профессию. Следует отметить, что первые петровские школы и военное образование отличались односторонностью и включало всего четыре военные дисциплины (артиллерия, фортификация, тактика, военная история). На первых порах военное обучение имело ряд недостатков, отражающихся, прежде всего в полуиностранном облике преподавателей и слабой методической базой, что объяснялось новыми начинаниями, постановкой перед обществом новых задач. Очередным этапом развития военного образования связан с именем Екатерины II [4].

Историко-педагогический анализ военно-образовательной политики XVIII века, создание нового облика офицерского состава особенно в петровский период, когда наступило время реформ и преобразований в ее сущностных и содержательных началах, позволяет, по мнению В.В. Тананайко, провести исторические параллели с современным периодом развития России, что актуализирует важность выявления и изучения положительных и отрицательных сторон отечественного военного образования [8].

Следует обратить внимание и сформулировать основные тенденции становления военного образования XVIII века: во-первых, это переход от стихийно-ситуативной практики военного обучения к формированию основных элементов педагогического процесса; формирование военно-педагогических категорий и понятий, используемых в образовательном процессе военно-учебных заведений; во-вторых, преобладание индивидуального подхода при подготовке будущих офицеров. В эти же годы наблюдается опережающее развитие военного образования по отношению к гражданскому; его сословность на определенном историческом этапе; реализация принципа народности в российской военной школе, несмотря на влияние зарубежных просветительских идей; создание специальных учебных заведений – военных школ и кадетских корпусов; принудительный характер военного образования и др. [8].

Воинское обучение, как и вся российская система образования, претерпевают изменение, преобразования, связанные с развитием общества в целом. Как и все педагогическое образование воинское обучение и воспитание подчинено государственным образовательным стандартам, имеет те же характеристические категории, включающие подходы, исходным содержанием которых является определенная идея, концепция, точка зрения, стратегия или позиция, обуславливающие организацию того или иного явления, в частности, процесса обучения и воспитания принципы, как основные исходные положения, а также функции этого процесса.

В течении продолжительного периода времени работы над освоением воинского обучения сформировались следующие задачи:

- 1) освоить содержания, технологии, форм и методов обучения военнослужащих;
- 2) обнаружить совокупность связей, отношений и из которых состоят основные стороны развития теории и практики в обучение военнослужащих;
- 3) оценить эффективность существующих и поиск новых способов, ведущих к перспективным приемам обучения [5].

В ходе решения основных задач обращается особое внимание на теоретическую основу с целью усовершенствования методики обучения, принимая во внимание, что современное образование военнослужащих – это особый педагогический процесс, направленный на обеспечение постоянной высокой боевой готовности. Особенность воинского обучения проявляется в первую очередь в направленности полученных знаний, умений, навыков

и сформированных личностных качеств на возможные действия в условиях военных действий, т.е. обучения военных организуется непосредственно с выполнением служебных обязанностей.

В обучении военная педагогика использует весь арсенал средств известных в общей педагогике, о чем подробно написано в разделе 2 «Военная дидактика» учебника по военной педагогике под редакцией полковника, доктора педагогических наук, профессора И.А. Алехина [2]. Это и индивидуальные и коллективные формы обучения, и практическая направленность, осуществляемая не столько в аудиториях, сколько в практических занятиях, дающих возможность овладения боевым мастерством с использованием реальной боевой техники и вооружение, в условиях максимально приближенных к боевым.

Воинское обучение связано с ярко выраженными психологическими и физическими трудностями, поэтому требует от военнослужащих духовных, интеллектуальных и физических качеств, самостоятельности и активности, смелости и решительности. Воинское обучение и воспитание осуществляется командирам, начальниками и преподавателями согласно установленной тематики, с жестко регламентированными требованиями руководящих документов, определяющих методы и подходы к содержанию и ее организации.

Воинское обучение неразрывно связано с воинским воспитанием, представляющим собой формирование у военнослужащих высоких моральных, психологических и боевых качеств, необходимых для успешной военно-боевой деятельности. Во взаимосвязи они составляют важную часть военно-педагогического процесса.

Формирование Российской государственности напрямую влияло на формирование и развитие системы воспитания военнослужащих в России. Становление, развитие теории и практики воинского воспитания осуществлялось благодаря прославленным русским полководцам. К ним по праву можно отнести Петра I, П.Г. Румянцева, П.А. Потемкина, А.В. Суворова, М.И. Кутузова и других.

Именно во времена Петра I наметился переход от стихийно-ситуативной практики военного воспитания к созданию целостной военно-педагогической системы. Воспитание носило ярко выраженный военно-патриотический характер, и было направлено на увеличение могущества России, делавшей попытку выхода к морю. Основной целью воинского воспитания являлась идея защиты Отечества, соблюдение воинской чести и верности присяге [8].

Воспитывая российских солдат и офицеров в духе преданности своему Отечеству, долгу, Петр I особое внимание уделял таким качествам, как готовность точно и в срок выполнить приказ, прийти на выручку товарищу по оружию, а на поле брани сражаться так, чтобы «особ своих не жалеть». Позор и смерть ждали тех, кто трусил и оставил свою позицию. «Никто с места баталии прежде уступать не имеет, пока он от своего командира к тому указ не получит. Кто же место свое без указа оставит или друга выдаст, или бесчестный бег учинит, то оный будет лишен и чести и живота» [1].

Содержание воинского воспитания в современных условиях определяется Конституцией Российской Федерации, Военной присягой и воинскими уставами, которые предъявляют к военнослужащим и организации жизнедеятельности воинских коллективов определенные специфические требования, связанные с формированием у воинов необходимых воинских качеств.

Основой воинского воспитания является формирование и развитие у военнослужащих высоких нравственно-этических, психологических и служебно-боевых качеств, необходимых для успешного выполнения задач по защите своего Отечества. Это составляет основную его цель. Основной задачей является формирование понимания у каждого военнослужащего личной ответственности за защиту Родины, утверждение в жизни и воинской деятельности таких морально-нравственных категорий, как воинский долг, войсковое товарищество, честность, правдивость, добросовестность в освоении воинской специальности. Подробно о воспитании как приоритетном направлении профессиональной деятельности курсантов, военнослужащих, офицеров написано в третьем разделе учебника «Военная педагогика» [2].

Основным направлением воинского воспитания стало уяснение и соблюдение требований Военной присяги и воинских уставов; поддержанием военнослужащим бдительности и высокой боевой готовности; развитие ответственности за защиту Отечества; осознание необходимости овладения боевой техникой и оружием; развитие воли и решительности для преодоления преград на пути к достижению поставленной служебно-боевой задаче, а также трудностей и неудобств в повседневной воинской деятельности; формирование инициативности, самостоятельности и творческого подхода при выполнении любых задач в интересах военной службы.

Изучение организации воинского воспитания курсантов в военном вузе приводит А.В. Рыжова к пониманию, воинского воспитания как взаимосвязанной и взаимообусловленной совокупности, составные части которой образуют единый целостный, непрерывный процесс формирования и развития курсантов, военнослужащих, воинских коллективов, их морально-боевых и профессиональных качеств, необходимых будущему офицеру для успешного выполнения служебных обязанностей в мирных и боевых условиях.

Воинское воспитание курсантов строится на основе ряда исходных положений, которые в концентрированном виде отражают главные требования к организации работы по воинскому воспитанию, ее совершенствованию, методике и управлению основными звеньями. Такие специфические требования выражены в принципах, представляющих собой установленные органами военного управления, а также выработанные педагогическим опытом, войсковой практикой наиболее общие руководящие положения и правила, на основе которых осуществляется процесс воинского воспитания [7].

Подводя итог, следует отметить, что воинское обучение и воспитание сегодня строится на опыте и традициях прошлых лет, на тех ценностях, которые выработало человечество.

Библиографический список

1. Валишевский, К. Петр Великий. Репринтное воспроизведение издания 1911 года / К. Валишевский. – М. : СП «ИКПА», 1990. – 245 с.
2. Военная педагогика : учебник для вузов / Под общ. ред. И.А. Алехина. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 414 с. (Раздел 2. Военная дидактика) [Электронный ресурс]. – URL: <https://avidreaders.ru/read-book/voennaya-pedagogika-uchebnik-dlya-vuzov.html> (дата обращения 12.10.2022).
3. История военного образования в РОССИИ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ruscadet.ru/history/rkk_1701_1918/common/vo.htm#02 (дата обращения 12.10.2022).
4. Масло, О.А. Становление и развитие российской военной школы: уроки исторического опыта / О.А. Масло, А.А. Коверза // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 2. – С. 14–22 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-rossiyskoy-voennoy-shkoly-uroki-istoricheskogo-opyta> (дата обращения 12.10.2022).
5. Пискунов, А.Р. Обучение военнослужащих в высших военных учебных заведениях / А.Р. Пискунов, А.Э. Смирнов / А.Р. Пискунов // Молодой ученый. 2016. № 30 (134). – С. 398–404 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/134/37493/> (дата обращения: 12.10.2022).
6. Рогозин, Д. Война и мир в терминах и определениях. Военно-политический словарь / Д. Рогозин. – М. : ПоРог, 2004. – 334 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://politike.ru/termin/voinskoe-obuchenie.html> (дата обращения 12.10.2022).
7. Рыжов, А.В. Организация воинского воспитания курсантов в военном вузе: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / А.В. Рыжов. – Ставрополь, 2006. – 22 с.
8. Тананайко, В.В. Становление и развитие военного образования в России XVIII века: автореф. дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / В.В. Тананайко – М., 2012. – 24 с.
9. Теория и практика воспитания военнослужащих: Учебное пособие. – М. : 12 ЦТ МО РФ, 2005. – 239 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ

Абдуллаев К.А.,
адъюнкт очного обучения
факультета подготовки кадров высшей квалификации
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург;
Пуненков А.Е.,
адъюнкт очного обучения
факультета подготовки кадров высшей квалификации
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург;
Загиров Э.З.,
адъюнкт очного обучения
факультета подготовки кадров высшей квалификации
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. Система формирования педагогических компетенций курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации выступает важным элементом в общей профессиональной подготовке будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации должна носить пролонгированный, гибкий и дифференцированный характер.

Ключевые слова. Педагогические компетенции, учебно-воспитательный процесс, курсанты войск национальной гвардии

Динамично меняющаяся политическая и социально-экономическая обстановка в стране и мире оказывает влияние на все сферы деятельности общества. Военнослужащие, как часть общества, подвержены влиянию стремительного изменения обстановки. Повышается запрос общества к облику военнослужащего, особенно офицера как основного носителя знаний военного дела и традиций войск, вследствие чего требования к подготовке будущих офицеров постоянно возрастают.

В своем исследовании Богомоловым А.Н. отмечает, что наиболее оптимальное использование возможностей учебно-воспитательного процесса в развитии формирования педагогических компетенций будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации предполагает:

- четкую постановку учебно-воспитательных целей формирования педагогических компетенций;
- качественный отбор и логическое построение содержания формирования педагогических компетенций;
- реализацию данного содержания через наиболее эффективные технологии обучения и воспитания;
- комплексное использование различных педагогических приемов, методов и средств для эффективности формирования педагогических компетенций курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации;
- наличие высокого уровня квалификации руководящего, профессорско-преподавательского, командного состава подразделений военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации [2].

При реализации обозначенных ориентиров формирования педагогических компетенций курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации в ходе опытно-экспериментальной работы нашли свое подтверждение следующие положения:

1. Необходимость оптимизации и гуманизации в деятельности постоянного и переменного состава, которые предусматривают педагогически направленное общение (взаимодействие) постоянного и переменного состава; создание здорового социально-психологического климата и обстановки творчества в учебных коллективах; непрерывная педагогическая практика обучающихся; развитие у переменного состава профессионально-педагогического мастерства и культуры; поддержание организованности и дисциплины; обеспечение обучающими (педагогами) гуманитаризации учебных дисциплин и деятельности; организация уставного внутреннего распорядка, службы войск; создание оптимального материально-бытового снабжения переменного состава [3].

2. Качественный отбор и конструирование содержания формирования педагогических компетенций (разработка и уточнение требований (характеристик) к личности и деятельности выпускника военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, на основе типовых профессионально-педагогических задач практики войск национальной гвардии Российской Федерации и приведение содержания учебных предметов в соответствие с данными требованиями; приведение в соответствие содержания подготовки содержанию профессионально-педагогической деятельности выпускников войск национальной гвардии Российской Федерации, а также своевременная корректировка содержания подготовки совместно с кафедрами; представление теории и практики профессионально-педагогической деятельности в качестве предмета специального овладения; охват профессионально-педагогической подготовкой в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации, всех сторон жизни и деятельности курсантов через организацию учебной, служебной, общественной, культурно-досуговой, спортивной и других видов деятельности).

3. Четкая организация формирования педагогических компетенций курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации; разработка и всестороннее обеспечение технологии формирования педагогических компетенций; установление межкафедральных и межпредметных связей; осуществление непрерывной педагогической практики курсантов; планирование, организация и контроль за ходом подготовки).

4. Полный анализ промежуточных и конечных результатов формирования педагогических компетенций курсантов, суть которых заключается в сопоставлении достигнутого с планируемым; коррекции целей и задач, деятельности постоянного и переменного состава, содержания подготовки; внесении изменений в целевые установки, в содержание учебных предметов, методы и формы учебной работы; изучении результатов и соотнесение их с целевыми установками на подготовку; внесении корректив в дальнейшую деятельность) [2].

Проблема гуманитаризации в области образования за последние годы посвящены целенаправленные педагогические исследования, в том числе и диссертационные.

Гуманитаризация рассматривается преимущественно как важнейшее направление реформирования системы подготовки кадров, как процесс изменения содержания гуманитарных дисциплин и усиления гуманитарной составляющей всех других учебных предметов.

Обобщение научных позиций показывает, что большинство исследователей в проблеме гуманитаризации образования выделяют две взаимосвязанные стороны. С одной стороны – это гуманизация учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, которая означает «очеловечивание» всей системы отношений переменного и постоянного состава, усиление личностного подхода к обучаемым и обучающим, создание необходимых условий для их разностороннего развития. С другой стороны – собственно гуманитаризация, предполагающая наполнение новым содержанием гуманитарных и социально-экономических учебных дисциплин, усиление гуманитарной составляющей всех других предметов изучения, создание в учебном заведении благоприятной среды для гуманного развития обучающихся.

Исходя из этих позиций, можно сделать вывод: гуманитаризация педагогических компетенций в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации имеет прямое и непосредственное отношение к её совершенствованию. В ходе опытно-экспериментального исследования гуманитаризация рассматривалась как процесс, способствующий реализации сущностного смысла формирования педагогических компетенций, формированию и развитию личности будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации с богатым духовным миром, необходимыми профессионально-педагогическими качествами на основе овладения обучающимися психолого-педагогическими и человековедческими знаниями, привычками гуманного поведения и деятельности.

В качестве основных доводов необходимости углубления гуманитаризации педагогических компетенций проведенная опытно-экспериментальная работа обозначила следующие:

- педагогическая компетентность курсантов как один из непосредственно связанных с отношениями между людьми видов практической деятельности должна быть объективно гуманизирована;

- профессионально-педагогическая деятельность офицеров войск национальной гвардии оказывает влияние, прежде всего на психику, сознание, духовный мир человека, его взаимоотношения с другими людьми, исследование которых и призваны заниматься гуманитарные науки;

- в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации курсанты приобретают опыт межличностного общения, и от того, насколько гуманна среда взаимодействия, зависит дальнейшая практика профессионально-педагогической деятельности выпускников военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации;

- необходимость гуманитаризации диктуется потребностью возвращения к существовавшим ранее культурно-историческим традициям в отечественном образовании, способствующим развитию нравственных составляющих в подготовке курсантов;

- гуманитаризация является эффективным средством повышения роли воспитательной функции педагогического процесса в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации.

Следовательно, усиление гуманитарного начала в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации является одним из приоритетов формирования педагогических компетенций обучающихся, особенно там, где она находится на низком уровне. Гуманитаризация расширяет возможности для разностороннего развития и саморазвития личности курсанта, формирования у него гуманного подхода к человеку в целом и в профессионально-педагогической деятельности в частности.

Повышению роли формирования педагогических компетенций курсантов в ходе учебно-воспитательного процесса в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации способствуют: разработка новых учебных дисциплин, факультативов, специальных курсов и семинаров по выбору обучающихся, кружков, внедрение различных форм учебной и внеучебной работы. Это усиливает гуманитарную направленность содержания педагогических компетенций и ведет к дальнейшему её совершенствованию.

Таким образом, осуществление формирования педагогических компетенций в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации на основе данной технологии является одним из путей ее дальнейшего совершенствования. Она предполагает получение будущими офицерами педагогических и психолого-педагогических знаний, о профессиональной деятельности в целом и выпускников данного военного института в частности, а также формирование и развитие педагогических компетенций профессиональной деятельности по своему служебному предназначению, решая различные профессионально-педагогические задачи. При этом эффективное формирование педагогических компетенций будущими офицерами военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации благодаря соблюдению систематичности и последовательности, постепенного перехода от простого к сложному, своевременного диагностирования, прогнозирования, контроля,

коррекции и оценки процесса овладения обучающимися профессионально-педагогической деятельностью, что выдвигает новые требования к повышению общей и педагогической культуры постоянного и переменного состава военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации [1].

Библиографический список

1. Алиев, А.А. Педагогическая технология профессионального тренинга формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов военных институтов войск национальной гвардии: канд. пед. наук / А.А. Алиев // ФГКВБОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации». – Санкт-Петербург, 2019. – С. 8.
2. Богомолов, А.Н. Формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к обучению подчиненных / А.Н. Богомолов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 40–44.
3. Дулепов, Д.В. Формирование общекультурных компетенций будущих офицеров в процессе воспитательной работы в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Дулепов // ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». – Орел, 2019. – С. 103.

СЦЕНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

Алешин С.А.,
доцент ВАК,
профессор кафедры актерского искусства ГОБУК ВО «ВГИИК»,
г. Волгоград;
Алешина О.В.,
доцент ВАК,
доцент кафедры актерского искусства ГОБУК ВО «ВГИИК»,
г. Волгоград

Аннотация. Сценическая речь, одно из ключевых средств театрального олицетворения драматургического произведения, таким образом, еще и одно из основных профессиональных качеств выразительности актёра. Нельзя не сказать, что, обладая профессиональной сценической речью, артист показывает внутренний мир, общественные, психологические, государственные, бытовые черты характера персонажа. Непосредственными компонентами сценической речи являются – звучность, эластичность, объёмом голоса, дыхание, чёткость и ясность произношения (дикция), тональная выразительность и нормы орфоэпии.

Ключевые слова: орфоэпия, дикция, дыхание, диапазон, сценическая речь, актер, театр, профессионализм, выразительные средства, авторское воплощение, драматургия

Театр объективно считается хранителем примерной речи и школой общепризнанного литературного произношения. На подмостках театра постоянно утверждалось то, что было верным и красивым в слове, в языке. Во все времена в театрах и актерских школах прививались некоторые классические общепризнанные нормы произношения. Эти нормы всегда находились в согласовании с общепринятыми законами своего времени и применялись равно как единый нейтральный фон в пьесах разного жанра.

Следовательно, сценическая речь, одно из ключевых средств театрального олицетворения драматургического произведения, таким образом, еще и одно из основных профессиональных качеств выразительности актёра. Нельзя не сказать, что, обладая профессиональной сценической речью, артист показывает внутренний мир, общественные, психологические, государственные, бытовые черты характера персонажа. Непосредственными компонентами сценической речи являются – звучность, эластичность, объёмом голоса, дыхание, чёткость и ясность произношения (дикция), тональная выразительность и нормы орфоэпии. Литературный язык имеет нормы (правила). К ним относятся лексические нормы (нормы словоупотребления) связаны с осмыслением правильности, уместности слова в тексте и контексте; грамматические нормы (морфологические и синтаксические) регламентируют выбор нужных грамматических форм слов или грамматических конструкций, а также орфографические – устанавливающие единообразную передачу языка на письме и орфоэпические нормы (нормы произношения) охватывают собственно произношение и нормы словесного ударения. Именно на орфоэпические нормы нужно заострить внимание.

Нормы произношения нынешнего русского языка определяет особенный раздел лингвистики – орфоэпия. Термин «орфоэпия» согласно греческому происхождению значит: «правильная речь». Современная русская орфоэпия исторически формировалась совместно с развитием литературы и драматического искусства, то есть театра. Направление, характер и образ сценической речи, в частности орфоэпии, изменялись и формировались в течение всей истории театра, отталкиваясь от определенных обстоятельств, условий, так же актерских школ и творческих течений, и естественно, что в разные исторические отрезки времени к произношению на сцене предъявлялись различные требования. Для того чтобы понять, как театра пришёл к эталонной московской речи, необходимо проследить откуда идут истоки сценической речи. В Древней Руси X – XI вв. действовали два близкородственных языка: позаимствованный старославянский, общенародный восточнославянский. Языки

взаимодействовали. Смешение двух языков положило основу общей концепции русского языка, с едиными нормами. В XII столетии резидентами общенародного творчества были скоморохи. В то время, скоморохи свободно шли по улицам и представляли прохожим свои собственные номера. Они воздействовали на разум людей при помощи юмора. Чаще всего скоморох можно было встретить на ярмарке, в месте, где больше всего скопление простого люда. Именно для них они представляли свои собственные наилучшие выступления. Нельзя не сказать, что вклад шутов в формирование культуры огромный. Они не только увеселяли население собственными шуточками, но и передавали собственное творчество последующим поколениям, которые в свою очередь отражали в летописях деятельность своих прародителей. Важно отметить, что скоморохи были актерами кочевыми (бродячими), и в таком случае они в каждом своём выступлении применяли говор той территории, на которой находились. Следовательно, в театральном выступлении, а если точнее в сценической речи, данных актеров никак не преобладало высочайшего шарма и органики, их монолог(диалог) был наполнен бытовой лексикой. Их язык был несложен и понятен. В противопоставление бытовому стилю повествования скоморох, допускается древнегреческая трагедия. Несомненно, законы эллинистической классической декламации были сформированы своеобразием античной трагедией, архитектурой сценических построек, вмещавших многочисленную публику. Спектакли играли на открытом воздухе (напоминаю, что никаких микрофонов не существовало и в помине). Ключевыми компонентами в драме являются действие и диалог. При помощи этим элементов напрямую оголяются события, нравы, идеи, мысли и эмоции. Следовательно, сценическая речь древнегреческой трагедии носила торжественный возвышенный стиль (значение конфликта), была богата лексикой, внутренней рифмой, яркость приемов. Возвышенный слог уместен в том случае, если говорят о чем-то главном, веском, важном. Симпатия обретает такая лексика у ораторов, в лироэпическом выступлении, где целесообразно использовать высокий, торжественный тон. Хочется сказать, что в древних пособиях по красноречию, к примеру, в «Риторике» Аристотеля, огромный интерес уделялся стилю. Согласно суждению Аристотеля, стиль «должен подходить к предмету речи»; о значимых вещах необходимо говорить всерьез, выбирая такие формулировки, что дадут выступлению высокое звучание. В европейском театральном искусстве, характерные черты эллинской декламации, были реорганизованы и развиты. Они видоизменялись в строгий канон официально-высокопарной, акцентировано ритмизированной, напевной манеры произнесения текста, сопровождающейся обширным статичным жестом, выделяющим относительность условность сценической речи. Ключевые общепризнанные нормы нынешней устной речи установил разговорный язык Москвы, сформировавшийся к XVII-му столетию. В Петровскую эпоху русский язык стал государственным – тем не менее, данный факт относится в основном к устной речи, славянский же оставался литературно письменным языком. Приблизительно к половине XVIII-го столетия совершается некоторое объединение церковнославянского и бытового языка и возникнет новое языковое явление, подходящее для различных речевых назначений. Нормы русского литературного произношения полностью устанавливаются в пушкинское время. В 40-х годах XIX-го столетия меняются убеждения на диалектную речь, из-за которой происходит дальнейшее наполнение, обогащение языка. Писательская бытовая речь становится культурной ценностью. Носителем идеалов культурной речи остается дворянский слой.

Однако уже в 2-й середине столетия в культурной жизни государства возникает новая мощь – разночинцы. Их воздействие на формирование языка сходится с усилением значимости Петербурга, как нового центра формирования цивилизации. Ранее устоявшиеся орфоэпические фигуры становятся под воздействие Петроградского произношения. В противоборстве двух направленностей – разночинской, петербургской, и дворянской, московской, появляется единый эталон – театральная речь.

Нормативная эстетика традиционного театра XVII–XVIII столетия требовала с исполнителя соблюдения законов четкой декламации, подчинённой ударениям и цезурам поэтической трагедии. У актёров романтического театра дирекцион сценической речи обуславливалась

чередующимися нарастаниями и спадами эмоций, выделялась ускорениями и замедлениями, переходами гласа с *piano* к *forte*, непредвиденными интонациями. Начиная с XIX столетия совместно с установлением реалистического направления в литературе и в драматургии, актеры устремлялись к тому, чтобы речь на сцене роднилась с разговорной, давая ей жизненное подобие, схожесть с действительной реальностью. Это распахнуло перед артистами большие творческие способности: передачу через индивидуализированную речь многогранные черты характера и психологии героев, их социальные утверждения, жизнеописания и т.д. Несогласие с декламационными законами образовало новые каноны сценической речи, неразделимо связанные с образной логикой определенного представления. Нынешние основы сценической речи были изобретены реформатором русского театра М.С. Щепкиным, внесшим в театральное мастерство личный подход к каждому сценическому образу. Тут, в Малом театре, артисты утверждали и улучшали мастерство живого слова, раскрывали национальные, силлабические, колористические характерные черты и лироэпическое богатство русского языка. Данному, безусловно, содействовали постановки пьес А.Н. Островского, придававшего большое значение лексическому исследованию образов. Новую эпоху формирования сценической речи на границе XIX и XX веков начал К.С. Станиславский, в собственной творческой системе синтезировавший творческий опыт российского и мирового реалистического театра. Кроме интереса к речевой технике, сопряженной с постановкой голоса, дикцией, произношением и логикой речи, Станиславский создал своеобразную актерскую технику словесного взаимодействия. Техника основывается в формировании образных представлений, которые, материализуя идею артиста, отражаются в его выступлениях, речи, делая её эффектной и действенной. Т.е., базу техники вербального взаимодействия составляет способность воспринимать партнёра и оказывать воздействие на него.

На сегодняшний день термин «московская речь» точнее принадлежит к старомосковской норме произношения. Тем не менее, и сегодня имеется норма произношения русского языка. Данное правило (норма) именуется «московский говор». Отличия от общепризнанных норм применяются только в единичных вариантах равно как речевая окраска. Наш современный литературный язык в основе оставил данную концепцию произношения. Перемены случились и совершаются только в единичных, частных вариантах. Абсолютно безусловно и обоснованно в существовании языка присутствие двух альтернатив произношения в течение определённого отрезка времени. Следовательно, нормы современного литературного произношения различаются в отдельных случаях от прежних норм.

Ключевые правила полностью утвердились и никак не требуют пересмотра. Большое внимание стоит уделить современному театру. На сегодняшний день театр должен говорить со зрителем нынешним языком, ясным и понятным абсолютно всем. Получается, что устаревшие нормы, которые отвлекают интерес у созерцателя от содержания пьесы, время от времени пересматриваются, ибо театр подвержен духу реформации, меняется язык выразительности. На сцену приходят новые технологии: проекторы, лазерные шоу, спецэффекты. Язык не может стоять в стороне, он должен соответствовать сценографии действительности. В сегодняшнем театре совершается адаптирование прежних спектаклей к нынешней жизни существования. Значение такого рода адаптации в том, чтобы вплести в канву представления определенные значимые социальные проблемы, каковых нет в литературном сюжете. На сцене уже спокойно можно встретить «нового Чехова». Место действия спектакля «Три сестры» происходит в баре, в купе с современными технологиями, актёры ведут диалог посредством смартфона, костюмы из нашего времени, следовательно, и речь на сцене соответствует реальности. В таком спектакле не будет диалекта, возвышенных слов и красивых речевых оборотов, речь классическая превратится в бытовую. Что же касается учебных заведений, то здесь стараются придерживаться норм XIX – XX века. Так как сценическая речь входит в основной курс обучения актёрскому мастерству, то комплекс обучения предусматривает переход от бытовой, упрощённой речи, свойственной большинству абитуриентов, к выразительному яркому сценическому звучанию голоса актёра.

Важно отметить в предмет «Сценическая речь» входит постановка голоса, дикция, овладение норм орфоэпии и логико-интонационных закономерностей устной речи. Произношению в учебных заведениях уделяется особенное внимание, так как на сцене ставятся пьесы, отображающие существование разных эпох, стран, общества, где действуют герои, одаренные разными характерами с отличительными языковыми чертами. Многообразие драматургического материала требует с артиста совершенного владения общими нормами произношения, деликатного чувства меры и знания специфических особенностей родимого языка. На помощь студентам приходят словари. В словарях находятся исследования лингвистов. Они занимаются проблемами языка, его формированием, переменами живой речи, отбором нового в произносительных нормах. Толковые словари и словари-справочники, являются важным пособиями для абсолютно всех, чья фактическая работа связана со словом. Влиятельным посредником для деятелей театра служит «Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы» под ред. Р.И. Аванесова, 1985. Школа нормативности, которая есть в словаре, правильно отображает современные языковые движения. В словаре есть равные произносительные и акцентные варианты (кИрзовый – кирзОвый). Ключевые и допускаемые (творОг – твОрог). Допускаемые, однако устарелые виды: раку?рс. Данные пометы означают слова, пребывающие на границе норм произношения. Есть и профессиональные варианты: и?скра (в профессиональной речи искра?). Пометка «неправильно» стоит рядом с верным вариантом произношения. Например, «территориальный, -ая, -ое [рь] неправ. [тэ]рриториальный». Данные «неправильности» – стилистические варианты, подсказка артисту устарелого либо просторечного произношения, что возможно понадобится для речевой характеристики персонажа. Подобным способом, «Орфоэпический словарь» не только устанавливает точное ударение и произношение, но одновременно и развивает языковую интуицию деятелей театра, их речевую культуру. В представлении понятия «культура речи» Г.О. Винокур проводил грань между речью «правильной» и речью «искусной». Правильная, верная, риторически немаркированная, нейтральная речь остается базой культуры ее ядром, однако эта речь остаётся на низкой ступени освоения литературного слога. Речь же «искусная» подразумевает наиболее высокую степень освоения вербальной культуры человека, умение мастерски разговаривать, искусно использовать языковые ресурсы с учетом речевых условий, владеть разными многофункциональными стилями. Г.О. Винокур оценивал языковое чутье равно как величину формирующуюся, которая имеет возможность стать объектом обучения. Ведь если чаще смотреть в словарь, то не будет неверных ударений. Словарь нам поможет подходить к норме произношения диалектически, мы сможем вносить поправки в своё произношение, приводу его в соответствие с нормой.

Главная тенденция нового времени – демократизация, быстрое стремление радиовещание и ТВ к речи разговорной, живой.

Стремление к разговорности делает речь настоящей, образной, с речевого контекста изымаются стандарты и речевые эталоны. Тем не менее стоит отметить, что данное желание, стремление никак не подкреплено основательными знаниями базы орфоэпии, в таком случае появляются ситуации речевой вседозволенности. Телевидение и радиовещание берутся за тиражирование речевые погрешностей. В особенности присущ данный феномен небольшим областными студиями, в таком месте нередко встретишь людей, которые не обладают ответственными знаниями, не имеют профессиональной подготовки. С уверенностью можно сказать, что ситуация доходит вплоть до того, что опрашиваемый человек ведёт диалог с соблюдением литературных норм, а журналист либо ведущий о существовании данных норм никогда и не слышал. Можно предположить, что такие речевые ошибки могут быть прощательны как раз интервьюируемому участнику, нежели журналисту или корреспонденту.

В сегодняшнем ТВ к сожалению большой удельный вес неграмотной речи–дебаты, беседы со специалистами, всевозможные опросы, непосредственные эфиры и т.д. Собственно в качестве противовеса данной речевой неорганизованности, корреспондент обязан придерживаться речевой нормы, так как это важный элемент живого русского языка.

На сегодняшний день, театральные ВУЗы стараются следовать традициям русской театральной школы и сохранять нормы и правила орфоэпии. Несмотря на все реформации и тенденции разрушения те театры, где сохраняются традиции школы переживания не передают речевую культуру и духовные, нравственные основы и смыслы сценической речи. Её облагораживающий и возвышающий миссии воздействия слова на человеческую жизнь.

Хочется надеяться, что современные актёрские школы не растеряют и передадут культуру сценической речи.

Библиографический список

1. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р.И. Аванесова. – 1985.
2. Винокура, Г.О. Культура языка. 2-е расширенное изд. / Г.О. Винокура. – 1929.
3. Козляникова, И.П. Произношение и дикция / И.П. Козляникова. – М., 1977.
4. Аристотель. Риторика. Поэтика // Под издательством «Азбука». – 2000.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Артамонова Н.Д.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития логического мышления на уроках математики в начальных классах. В ней обосновывается идея о том, что необходимо вести работу по формированию логического мышления у младших школьников с 1 класса.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, младший школьник, процесс учения, задание, тесты, упражнение

Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики

Начиная с 1 класса, необходимо вводить специальные задания и задачи, направленные на развитие познавательных возможностей и способностей детей, использовать дополнительные задания развивающего характера, задания логического характера, требующие применения знаний в новых условиях.

Формирование логического мышления – важнейшая составная часть педагогического процесса. Математика дает реальные предпосылки для развития логического мышления. Моя задача – полнее использовать эти возможности при обучении детей математике. Однако конкретной программы логических приемов мышления, которые должны быть сформированы при изучении данного предмета, нет. В результате работа над развитием логического мышления идет без знания системы необходимых приемов, без знания их содержания и последовательности формирования.

Ученье – процесс двусторонний: работают дети, работает учитель; он ведет за собой учащихся, руководит их умственной деятельностью, организует и направляет.

Чему нужно научить ребенка при обучении математике? Размышлять, объяснять получаемые результаты, сравнивать, высказывать догадки, проверять, правильные ли они; наблюдать, обобщать и делать выводы.

Такие задания включаю в занятия в определенной системе. Учить подмечать закономерности, сходство и различие начинаю с простых упражнений, постепенно усложняя их. С этой целью подбираю серию упражнений с постепенным повышением уровня трудности.

Первый класс:

Система заданий предусматривает несколько групп систематически выстроенных задач и заданий, направленных преимущественно на выделение, прослеживание, распределение и изменение различных признаков и характеристик объектов.

Примеры заданий:

1. Задания на выделение признаков у одного или нескольких объектов. Их цель – обратить внимание ученика на значимость того или иного признака. При этом задание оформлено в виде конструктивного письма графической формы, понятной ребенку без текста, что позволяет использовать эти материалы даже при работе с детьми, не умеющими хорошо читать.

2. Задания на прямое распределение признаков (цвет, форма, размер).

3. Задания на распределение с использованием отрицания одного из признаков.

4. Задания, связанные с изменением признака.

5. Те же самые задания, но трансформированные в другую графическую форму, более формализованную (матрицы).

6. Задания, связанные на поиск недостающей фигуры, также оформленные в виде неполной матрицы (таблицы). Умение справляться с такими заданиями традиционно считается показателем высокого уровня умственного развития.

7. Особое место в системе заданий уделяется развитию словесно-логического мышления: пониманию специальных речевых структур с употреблением связок «и», «или», «тоже», «также», слов «все», «некоторые», «любые».

Во втором классе продолжается работа по развитию умения производить простые логические действия. Задания на классификацию усложнились: они неразрывно связаны с развитием у детей способности строить цепочки логических рассуждений. Так, при нахождении закрытой фигуры в матрицах Ровена или недостающие фигуры в графических матрицах ученик учится последовательно объяснять, почему выбрана именно эта фигура.

Развитие словесно-логического мышления в этом возрасте возможно с помощью заданий на определение истинности или ложности высказывания, заданий на понимание высказываний с кванторами общности и существования. Предполагаемые задания:

1. Словесные тесты (предлагается ряд слов, в каждом из которых пять дается в скобках, а одно перед ними. Ребята должны выделить два слова, наиболее существенные для слова перед скобками; используются упражнения, направленные на формирование умения делить объекты на классы по заданному основанию и др.

2. Работа с логическими цепочками.

3. Работа с анаграммами.

4. Работа с числовыми тестами.

5. Решение логических задач.

6. Ребусы, загадки.

7. Задания на нахождение правильного ответа в ряду из ложных и правильных ответов (с объяснениями, почему этот ответ правильный).

8. Обучение доказыванию (задачи на достраивание составных высказываний, логические тестовые задачи).

Развитие логического мышления в 3–4-х классах.

В 3–4-х классах школьники должны научиться выстраивать иерархию понятий, вычислять более широкие и более узкие понятия, находить связи между родовыми и видовыми понятиями. К этому этапу развития логического мышления можно отнести и формирование умения давать определение понятий и на основе умения находить более общее родовое понятие и видовые отличительные признаки (игра – хоккей, растение – дерево – хвойное дерево).

В 4-ом классе необходимо уделить внимание развитию аналитической деятельности, которая, как показано выше, в 1–2-х классах заключается в анализе отдельного предмета, а к 3–4-му классу – в умении анализировать связи между предметами и явлениями (часть и целое, рядоположенность, противоположность, причина и следствие, наличие тех или иных функциональных отношений и др.).

К окончанию начальной школы у ребенка должны быть сформулированы такие операции логического мышления как обобщение, классификация, анализ и синтез. Учащийся должен научиться таким элементам анализа как выявление и других связей между понятиями: противоположность, наличие тех или иных функциональных отношений, часть и целое и т.д. Предлагаемые задания и упражнения:

1. Упражнение на умение относить предметы к роду (рыбы, птицы, звери и т.д.).

2. Упражнения на умение устанавливать последовательность подчинения понятий (ограничение и обобщение понятий). Например: определить самое узкое (самое широкое) понятие в ряду: кустарник, растение, ягода, малина; «мальчик», «ученик», «второклассник».

3. Составление определений.

4. Формирование умения выделять общий признак в словах, понятиях.

5. Упражнения на развитие логической операции отрицания.

6. Упражнение на правильное употребление кванторов общности и существования «и», «или», «некоторые», «всякий», «каждый».

7. Упражнение с графическими изображениями понятий (круги Эйлера).

8. Логические задачи.

9. Загадки, ребусы.

Занятия по логике можно проводить в форме самостоятельной индивидуальной работы. Над нерешенными задачами предложить подумать дома, соблюдать при этом принцип добровольности, но мотивируя детей на достижение результата. Усвоение многих тем может быть более успешным, если использовать форму «командной» игры.

В результате обучения к концу 4-го класса мы имеем возможность с помощью специальных проверочных тестов убедиться, что все дети могут выполнить следующие задания: на классификацию заданных объектов и распознавание различных закономерностей; на сравнение и сериацию объектов по различным признакам; на распознавание и составление верных и неверных равенств (истинных и ложных высказываний); а также способны различать истинные ложные высказывания с кванторами общности и существования и строить цепочки логических рассуждений. Эти задачи к концу обучения в начальной школе находятся в зоне актуального развития детей. Все остальные задачи и задания даются с учетом индивидуальной траектории развития каждого ребенка.

Если мы хотим целенаправленно развивать интеллектуальные умения, основывающиеся на таких приемах мыслительной деятельности как анализ, синтез, аналогия, обобщение, классификация, гибкость и вариативность мышления, то очевидно следующее: необходима специально выстроенная методика, направленная на формирование и развитие логических приемов умственных действий. Такие умения относятся не только к области математики, но и к мышлению в целом и к языку в частности.

Факультативный курс по обучению началам логики поможет ученикам начальной школы овладеть этими умениями. При этом процесс обучения должен быть построен:

- а) на основе использования возможностей наглядно-образного мышления, характерного для этого возраста;
- б) двигаться по спирали – в каждом новом знании должны быть элементы ранее известного детям;
- в) возбуждать интерес и удивление у детей, а также желание справиться с задачей.

Библиографический список

1. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Часть 2 / Д.А. Белухин. – М. : МОДЭК, 2013. – 304 с.
2. Бермус, А.Г. Практическая педагогика: учебное пособие / А.Г. Бермус. – М. : Юрайт, 2020. – 128 с.
3. Бороздина, Г.В. Основы педагогики и психологии: учебник / Г.В. Бороздина. – М. : Юрайт. 2016. – 478 с.
4. Вохринцева, С.В. Поиграй и сосчитай. Корзинка. Демонстрационный материал для развития элементарных математических представлений / С.В. Вохринцева. – М. : Страна Фантазий, 2017. – 749 с.
5. Денисова, Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / Н.Д. Денисова. – М. : Учитель, 2017. – 884 с.
6. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2017. – 480 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Арушанян К.А.,
студент,

г. Лесосибирск;

Шмульская Л.С.,

кандидат филологических наук, доцент

Лесосибирский педагогический институт –

филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,

г. Лесосибирск

Аннотация. Актуальность исследования связана с особенностями организации внеурочной деятельности по литературе. Цель статьи – представить потенциал внеурочной деятельности по литературе в социальном и нравственном становлении личности. В этом контексте задачами исследования явились обобщение педагогического опыта внеурочной работы по литературе и разработка кружка «Литературный марафон». В результате проведенного исследования методами системного анализа, анкетирования, обобщения и систематизации определена необходимость поиска новых форм организации внеурочной работы по литературе в современной школе.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; литература; программа внеурочной деятельности по литературе

В настоящее время школа имеет большое значение в формировании личности. Она является пространством, которое способствует социализации и подготавливает учащихся к полноценной гражданской жизни. Именно в школе у учащихся формируется система знаний, ценностных ориентаций, образцов поведения. Литература как учебный предмет имеет огромное значение в социальном и нравственном становлении личности и является полем для формирования ее ценностных ориентиров. Государственные образовательные стандарты по литературе предполагают развитие познавательной активности, интеллектуальных способностей и творческого воображения, устной и письменной речи учащихся; осознание значимости чтения; освоение основ литературоведения, а также знаний о жизни и творчестве выдающихся писателей, их произведений; овладение умениями творческого чтения и анализа художественных текстов. Предметные и метапредметные умения школьника формируются не только через урочную, но и внеурочную деятельность. Стоит отметить, что формы внеурочной работы несколько отличаются от классно-урочной и способствуют эффективному достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Иными словами, внеурочная работа по различным предметам, в том числе и по литературе, направлена на достижение общих целей образования и воспитания учащихся. Безусловно, потребность учащихся в исследовательской деятельности, творчестве, развитии и самовыражении реализуется в полной мере тогда, когда внеурочная деятельность является продолжением их деятельности на уроке [1]. Школьная жизнь не должна ограничиваться уроками, так как именно внеурочная деятельность, благодаря своей неформальной обстановке, является благоприятной почвой воспитания духовно-нравственной личности.

С целью выявления особенностей организации внеурочной работы по литературе на современном этапе был разработан и проведен опрос среди учителей общеобразовательных учреждений Лесосибирска и Енисейска Красноярского края. Большая часть респондентов (71 %) отметили, что внеурочная работа по литературе имеет эпизодический характер. 13 % школ никоим образом не организуют внеурочную деятельность по литературе. На постоянной основе внеурочная работа по литературе реализуется только в 16 % школ. Представленная статистика позволяет утверждать, что внеурочной деятельности по литературе в школе не уделяется должного внимания и ресурсы этого вида деятельности не используются

в полном объеме. Кроме того, мы выявили формы внеурочной деятельности по литературе, используемые в школах. Это Неделя литературы, тематические концерты, литературные конкурсы, конференции, литературные вечера, олимпиады, проектная деятельность.

Результаты опроса позволяют утверждать, что наиболее заинтересованы во внеурочной литературной деятельности учащиеся 5–7 классов. Учащиеся старшего возраста (8–11 класс) проявляют меньшую активность в такой работе, что объясняется внедрением профильности в старших классах (ученики естественнонаучных и математических классов не проявляют желание во внеклассной работе по литературе). Внеурочная работа по литературе, на наш взгляд, будет эффективна только в том случае, если она ведется в школе систематически и при этом включает в себя интересные виды и формы работ.

Нами разработана программа литературного кружка для 6 класса «Литературный марафон», рассчитанная на 1 учебный год – 34 часа (1 занятие в неделю). Программа составлена на основе Рабочей программы по литературе, представленной в УМК для 6 класса под редакцией В.Я. Коровиной. Целью кружка является создание условий для осознания значимости чтения и развития интереса к литературе, формирования читательской грамотности, личностного самосовершенствования, развития эстетического вкуса, активизации мыслительных процессов и познавательного интереса, расширения кругозора, развития сферы чувств и творческих способностей учащихся. Представим тематическое наполнение кружка.

Тема 1. «Искусство быть читателем» (1 час). Вводное занятие. Знакомство с содержанием кружка. Беседа о роли литературы в жизни, а также о том, что значит быть вдумчивым читателем. Занятие строится на основе проблемных вопросов.

Тема 2. «Моя любимая книга» (1 час). Каждому учащемуся предлагается принести на занятие свою любимую книгу и рассказать о ней: о чем она, какие эмоции вызвала при прочтении, почему он советует прочитать эту книгу своим товарищам. Занятие проводится в форме презентации книги.

Тема 3. «В мире книг» (1 час). Посещение школьной библиотеки, встреча со школьным библиотекарем. Знакомство с репертуаром книг.

Тема 4. «Содружество искусств» (1 час). Знакомство детей с искусством как видом человеческой деятельности (живопись, музыка, кинематограф и т.д.). Как литература находит свое отражение в других видах искусств. Деловая игра «Писатель, художник, музыкант, скульптор ... одним словом – творец».

Тема 5. «Театральная постановка» (2 часа). В контексте изучения басен И.А. Крылова учащимся предлагается разделить на группы и инсценировать любую понравившуюся басню.

Тема 6. «Братья наши меньшие» (3 часа). В рамках внеклассного чтения учащиеся читают произведение Г. Троепольского «Белый Бим Черное ухо». Проводится круглый стол: обсуждение прочитанного, обмен впечатлениями, выявление нравственных уроков произведения. Просмотр фильма по произведению. Написание рецензии на фильм.

Тема 7. «Денискины рассказы» (2 часа). Чтение рассказов В.Ю. Драгунского. Дискуссия в контексте произведения «Выбери позицию».

Тема 8. «Нравственный кодекс» (2 часа). Чтение произведения В.К. Железникова «Чучело». Выявление проблемы произведения. Групповая работа – создание «нравственного кодекса жизни».

Тема 9. «Маленький принц» (2 часа). Знакомство с биографией А. Экзюпери. Чтение произведения «Маленький принц». Начальные представления жанра притчи. Просмотр мультфильма по произведению. Написание эссе на тему «Что заставляет меня улыбаться».

Тема 10. «Рождественские рассказы» (2 часа). Знакомство с жанром рождественского рассказа. Чтение произведения Ф.И. Достоевского «Мальчик у Христа на елке». «Общий проект»: группы ребят получают задания разного содержания, освещающие одну проблему с разных сторон. При завершении – отчет каждой группы и коллективное обсуждение.

Тема 11. «День рождения А.П. Чехова» (1 час). 29 января отмечается день рождения А.П. Чехова. В связи с этим событием проводится занятие, посвященное творчеству писателя. Детям предлагаются к рассмотрению юмористические рассказы «Смерть чиновника»,

«Лошадиная фамилия», «Хирургия». Дети выполняют иллюстрацию к любому рассказу и представляют ее. Проводится кроссворд по творчеству писателя.

Тема 12. «Масленица в русской литературе» (2 часа). В связи с календарным событием – масленицей – детям предлагается рассмотреть отражение темы масленицы, ее традиций в произведениях русских писателей. Предлагаются такие произведения, как «Блины» А.П. Чехова, «Как купчиха постничала» С.Г. Писахова, «Теперь-то ясно» М. Зощенко. Проводится викторина на тему масленицы.

Тема 13. «Сказки народов мира» (2 часа). Общее представление о своеобразии сказок. Знакомство с некоторыми из них. Интеллектуальная игра «Умники и умницы» по мотивам сказок народов мира.

Тема 14. «Борьба с ветряными мельницами» (2 часа). Чтение произведения М. Сервантеса «Дон Кихот». Начальные представления о «вечных образах» в искусстве. Проблема ложных и истинных идеалов. Составление кластера по произведению в группах.

Тема 15. «Всемирный день поэзии» (1 час). Занятие, которое посвящено всемирному дню поэзии (21 марта). Проводится игровое мероприятие «Поэтический дар».

Тема 16. «Принц и нищий» (2 часа). Чтение романа М. Твена «Принц и нищий». Коллективное обсуждение прочитанного. Написание эссе.

Тема 17. «Современная литература» (2 часа). Знакомство учащихся с современной литературой. Обзорное занятие о современных писателях и их произведениях. Для прочтения предлагается произведение А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее». Создание интеллект-карты по произведению.

Тема 18. «Никто не забыт, ничто не забыто» (2 часа). Тематический блок, посвященный дню победы в Великой Отечественной войне. Стихотворения русских поэтов о войне. Развитие навыков выразительного чтения. Конкурс чтецов – стихотворение о войне на выбор учащегося.

Тема 19. «По страницам истории» (2 часа). Знакомство с историей русского языка. Просмотр фильма о развитии письменности. Мини-викторина. Подготовка стенгазеты ко Дню славянской письменности и культуры.

Тема 20. «Литературный брейн-ринг» (1 час). Подведение итогов. Заключительное занятие в форме интеллектуально-развлекательной игры, направленной на систематизацию и обобщение полученных знаний. Рефлексия, выводы и предложения.

Разработанный кружок имеет огромный воспитательный потенциал, предполагающий формирование читательской грамотности учащихся. Данная программа имеет богатое внутреннее содержание и включает в себя большое разнообразие форм работы, основу которых составляют интерактивные виды деятельности (дискуссии, игры, квесты, работа в группах и т.д.). При успешной организации деятельность кружка будет способствовать как интеллектуальному развитию учащихся, так и формированию ценностных ориентиров.

Библиографический список

1. Шмульская, Л.С. Моделирование концепта на факультативных занятиях по русскому языку / Л.С. Шмульская, Н.В. Кулакова, К.А. Арушанян, С.К. Бондарчук // Перспективы науки. – Тамбов : ТМБпринт. – 2021. – № 3 (138). – С. 42–44.

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Бакленева С.А.,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранного языка
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж

Аннотация. В статье анализируются проблемы подготовки курсантов военных вузов в связи с модернизацией требований ФГОС и введением цифровых образовательных ресурсов в военных вузах; уточняются понятия «субъект», «субъектность», «становление субъектности».

Ключевые слова: курсант, военный вуз, становление субъектности, электронный учебник

Требования современных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), предъявляемые к выпускнику как гражданского, так и военного вуза, ориентируют педагогическое сообщество на адаптацию традиционных и поиск новых форм, методов и средств, ориентированных на формирование обязательных компетенций при увеличении доли самостоятельной работы обучающихся в образовательном процессе таким образом, чтобы по окончании учебного заведения непрерывное самообразование стало для них осознанным выбором в целях профессионального саморазвития и самосовершенствования. Трансформация процесса овладения знаниями с формального в пользу осознанного названа А.А. Вербицким «идентификацией учебной деятельности с процессом личностного развития» [1]. Иными словами, обучающийся осознает значимость получаемого образования, инструментальность получаемых знаний для дальнейшей профессиональной деятельности, роль своей учебной деятельности и возможности, предоставляемые индивидуальной образовательной траекторией для конструирования своего образовательного контента совместно с преподавателем для достижения наилучшего результата [6].

Динамично обновляемые профессиональные знания, глобальные политические и социальные изменения являются для выпускника современного вуза реалиями, которые требуют от него не только таких обязательных качеств как образованность, ответственность, самостоятельность и т.д., но и таких как «адаптивность» и «надситуативность», позволяющие действовать с учетом возникающих обстоятельств и, что гораздо важнее, адекватно оценивая сложившуюся ситуацию, преобразовывать себя и свою деятельность для достижения желаемого результата.

Субъектность предполагает [4] неадаптивность, надситуативность, произвольность активности. Это знания, приобретённые в процессе жизни, работы, профессиональной деятельности и т.д.». Субъектность рассматривается как источник активности, самоопределения, саморазвития и самосовершенствования [2], в этом случае развитие обучающегося в социально и профессионально значимой для него самой деятельности и социально и профессионально оцениваемой обеспечивает дальнейшее активное саморазвитие личности обучающегося. Ряд исследователей подчеркивают деятельностный характер процесса становления субъектности, т.е. именно в деятельности обучающийся обретает субъектность: «... субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» (С.Л. Рубинштейн) [6]. А.К. Осницкий определяет субъект как «носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом» [5]. А.А. Вербицкий в своих трудах подчеркивает важность не узкоспециальной (предметно-практической) активности, но деятельности в контексте будущей

профессии в результате личностных преобразований на пути от деятельности академической через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной [1]. В.В. Сериков описывает осознанное обучение с «тестированием» обретаемых знаний в контексте профессиональной деятельности как механизм смыслообразования [7], при котором происходит «сдвиг мотива на цель деятельности» (А.Н. Леонтьев) [4], и в этом случае обучающийся переходит из пассивного реципиента информации в активного *созидателя* получаемого образования, *содействующего* и *сотрудничающего* с преподавателем для осознанного получения знаний с опорой на имеющийся и приобретаемый опыт. В этой связи, становление субъектности курсанта вуза рассматриваем одновременно как процесс и результат повышения уровня его самоутверждения, самоорганизации и самореализации в образовательной среде вуза в контексте будущей профессиональной деятельности.

В современных реалиях в условиях обновления ФГОС неизменными остаются требования к уровню самостоятельности выпускников вузов. Особенностью образовательного процесса военного вуза является ограниченный доступ к сети интернет и актуальным периодическим профессионально ориентированным источникам. Разрешением обозначенной проблемы является программа МО РФ «Электронный вуз», ориентированная на оперативное распространение передового педагогического и методического опыта, которая позволит проводить интерактивные семинары, мастер-классы, конференции т.д. Кроме того, информационные ресурсы библиотек вузов, научно-исследовательских организаций МО РФ будут доступны для военнослужащих. В настоящий момент образовательный процесс ведется на основе печатных и электронных учебников и учебных пособий, доступных для обучающихся как в аудиторное время, так и в часы самостоятельной подготовки. Безусловным преимуществом электронных образовательных ресурсов для военных вузов является возможность их регулярного обновления и насыщения актуальной информацией, нелинейный формат представления информации, что повышает интерес к изучению дисциплины [3]. «Насыщение» учебного материала дополнительной справочной информацией, аудио и видеоматериалами, «погружающие» курсантов в контекст образа будущего специалиста «обогащают содержание образования жизненным, индивидуально-личностным контекстом, смыслопорождающими образами, дополняющими стандартное содержание обучения и учебных задач...». В этом случае «смыслообразующее образование» одновременно становится целью образования курсанта как субъекта и средством получения желаемого образования. Иными словами, знание, которое получает обучающийся наполнено порождаемым обучающимся личностным смыслом, не транслируется ему извне преподавателем, а появляется в результате его личностной активности на основе внутренней мотивации «как особая координата всей его жизнедеятельности...».

В результате взаимодействия преподавателей кафедры иностранного языка и преподавателей профилирующих дисциплин ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) был разработан и внедрен в образовательный процесс электронный учебник «Английский язык. Применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга», состоящий из шести предметно-тематических модулей (Unit), на которые «нанализывается» содержание обучения иностранному языку. В зависимости от тематики модуля отбирались аутентичные тексты различных функциональных типов, аудио и видеоматериалы, проблемные профессионально ориентированные задачи были сформулированы совместно с преподавателями профилирующих дисциплин. Особенностью отбора и актуализации предметного содержания для изучения иностранного языка в рамках интегрированного курса в военном вузе является тот факт, что доступ к дополнительным источникам информации в сети интернет в военных вузах ограничен, поэтому наполнение электронного учебника аутентичными материалами, в том числе видео докладами, учебными видеофрагментами, что в образовательном процессе военного вуза (ввиду отсутствия носителей изучаемого языка) является иммерсивным обучением, позволяющим, после ознакомительного просмотра, на примере эталонной речи говорящего, скорректировать фонетический контур устной речи, через рецепцию и репродукцию лексико-грамматических структур и услышанных / прочитанных монологических и диалогических

моделей в ситуациях профессионального общения выйти на автоматизацию речи курсантов, лежащей в основе формирования коммуникативных навыков.

Ориентированность образовательного процесса военного вуза на получение курсантами «осознанного образования» исключает возможность формального освоения предметного содержания, открывая перед обучающимися «инструментальность», применимость овладеваемого знания с целью дальнейшего когнитивного, профессионального, культурного и личностного роста.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2017. – 336 с.

2. Комарова, Э.П. Реализация субъектной позиции обучающихся вузов в условиях цифровизации образования / Э.П. Комарова, Д.Г. Рябцев, С.А. Бакленева // Гуманитарные науки в XXI веке: научный Интернет-журнал. – 2022. – № 18. – С. 46–52. – EDN YCTKDI.

3. Ларина, Т.В. Дидактические возможности электронных образовательных ресурсов в военных вузах / Т.В. Ларина // Цифровая трансформация в высшем и профессиональном образовании : Материалы 16-ой Международной научно-практической конференции, Казань, 25 мая 2022 года / Под общей редакцией Р.С. Сафина, И.Э. Вильданова. – Казань : Казанский государственный архитектурно-строительный университет, 2022. – С. 226–229. – EDN DGDUWV.

4. Леонтьев, Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. 25, № 3. – С. 136–153.

5. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.

6. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957.

7. Сериков, В.В. Векторы развития контекстного образования: коллективная монография / В.В. Сериков / Редкол. : Э.П. Комарова (отв. ред.) и др. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. – С. 20–28.

ОСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ

**Бережнова Л.Н.,
заведующий кафедры теории и методики
непрерывного профессионального образования
факультета подготовки кадров высшей квалификации
Санкт-Петербургского военного ордена Жукова
института войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург;
Пуненков А.Е.,
адъюнкт адъюнктуры очного обучения
факультета подготовки кадров высшей квалификации
Санкт-Петербургского военного ордена Жукова
института войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург;
Волков А.В.,
преподаватель кафедры огневой подготовки
Санкт-Петербургского военного ордена Жукова
института войск национальной гвардии РФ,
г. Санкт-Петербург**

Аннотация. В статье раскрывается важность и значение освоения предметной деятельности педагогики для социально-педагогического сопровождения курсантов в военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации. В образовательном плане для этого используется концепция проблемно-деятельностного обучения курсантов. Данная практика педагогики и воспитательной деятельности в воинских коллективах способствует согласованию взаимодействия.

Ключевые слова: педагогика, курсанты военных институтов, социально-педагогическое сопровождение, концепция проблемно-деятельностного обучения, личностно-социально-деятельностный подход

Динамично меняющаяся внешнеполитическая и социально-экономическая обстановка в Российской Федерации создает новые вызовы и угрозы для национальной безопасности государства, что обуславливается возрастанием требований к профессиональной подготовке курсантов – будущих офицеров. Это актуально и для войск национальной гвардии Российской Федерации, которые испытывают потребность в квалифицированных офицерах способных в современных условиях готовить военнослужащих и воинские коллективы для эффективных действий в сложной и напряженной обстановке в период выполнения служебных и служебно-боевых задач, а также в процессе повседневной жизнедеятельности личного состава.

Основной кузницей подготовки военных кадров являются военные институты. В.В. Полич отмечает, что система военного образования России имеет ряд особенностей:

она структурно включена в состав Вооруженных Сил Российской Федерации – с момента поступления в военную образовательную организацию высшего образования (ВОО-ВО) будущий офицер приобретает статус военнослужащего и азы военного дела постигает не только в аудиториях и на учениях, но и в повседневной жизни воинского коллектива;

входящие в состав системы военного образования ВООВО всегда рассматривались основным источником пополнения офицерского корпуса;

одновременное получение выпускниками ВООВО профессионального образования по двум специальностям: военной и родственной ей гражданской;

управление системой военного образования включено в общую схему управления Вооруженных Сил Российской Федерации;

высокая удельная стоимость подготовки офицеров в военных образовательных организациях – порядка нескольких сотен тысяч рублей в год [4].

Роль и значение системы военного образования обуславливаются решением следующих задач:

подготовкой военных кадров, их непрерывной профессиональной переподготовкой и повышением квалификации;

подготовкой и переподготовкой офицеров с высшим образованием, научно-педагогических и научных кадров высшей квалификации для федеральных органов исполнительной власти;

военной подготовкой должностных лиц федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, деятельность которых связана с решением мобилизационных и оборонных вопросов, а также задач по обеспечению безопасности Российской Федерации;

организацией и проведением фундаментальных и прикладных научных исследований, направленных на решение проблем укрепления обороноспособности страны и совершенствование профессионального образования военнослужащих;

удовлетворением потребностей обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и дополнительного образования;

организацией и проведением работы по военно-профессиональной ориентации молодежи и подготовке ее к поступлению в военные организации высшего образования [1].

Военные институты войск национальной гвардии Российской Федерации решают специфическую задачу – подготовку военных специалистов различных профилей и уровней. Критерии подготовки военнослужащих определяются государственным заказом, содержащим определенные требования, которые необходимо реализовать в процессе обучения. Процесс обучения военных основывается на двустороннем активном процессе взаимодействия преподавателя и курсанта по овладению ими необходимых компетенций, профессионально весомыми характеристиками. Целью военного образования будущих офицеров – сформировать и закрепить высокие боевые, физические, морально-политические и психологические качества, что должно позволить им эффективно выполнять поставленные служебные и служебно-боевые задачи. Так, возникает потребность в сопровождении обучающихся. Рассматривая сопровождение в рамках педагогических наук, мы всегда будем иметь дело с определенным взаимодействием между обучающим и обучающимся. В ВООВО приобретает особое значение социально-педагогическое сопровождение, так-как взаимодействие педагогов происходит в основном с воинскими коллективами. Социально-педагогическое сопровождение направлено, на поддержку обучающегося при построении им различных межличностных отношений, а также на его обучения взаимодействию в социуме.

В конце 80-х годов XX столетия коллектив, состоящий из военных педагогов, под руководством А.В. Барабанщикова разработал концепцию проблемно-деятельностного обучения. Концепция проблемно-деятельностного обучения содержит два принципа: принцип активно-деятельностного формирования будущего офицера в учебно-обучающем процессе и принцип проблемности.

Главными требованиями принципа активно-деятельностного формирования будущего офицера являются:

строгая направленность обучения и воспитания курсантов на создание специалиста с творческим стилем мышления, широким кругозором и высоким уровнем профессиональной подготовки;

воспроизведение в учебном и воспитательном процессе всех современных признаков взаимоотношений в обществе;

создание условий для связи изучаемых курсантами дисциплин и воспитательного процесса с их будущей профессиональной деятельностью;

вооружение курсантов исследовательским, продуктивным стилем деятельности, навыками трудовой организации, потребностью в постоянном саморазвитии.

Ключевыми требованиями принципа проблемности являются:

исследование явлений в их настоящем формировании, в изменяющейся социокультурной среде. Несущие военную службу должны быть обучены тому, как видеть всю противоречивость, многогранность реальных развивающихся процессов;

обучение на высоком уровне познавательных трудностей, которые связаны с эстетической и эмоциональной привлекательностью самостоятельного творческого труда [1].

В качестве средства используется моделирование проблемных задач и ситуаций, где обучаемый должен предложить их решение. Занятия проходят в форме диалога, где в результате совместной деятельности и взаимодействия, осуществляется поиск новых знаний и путей решения проблемных вопросов, ситуаций и задач.

Концепция проблемно-деятельностного обучения используется в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации, обеспечивая творческое освоение курсантами теоретических знаний, раскрывая их интеллектуальный потенциал, а также прививает им способность самостоятельно разрешать практические, воспитательные трудности, что способствует освоению предметной деятельности педагогики. Если в профессиональной деятельности доминирующее место отводится анализу сложных явлений, принятию нестандартных решений, то ключевой задачей в подготовке военных к практической деятельности выступает освоение предметной деятельности педагогики в военном институте. «Предметность – какое-либо явление, действие состояние и т.д. связано с предметами или само по себе является (становится) предметом путем вовлечения в деятельность субъекта [5].

В концепции проблемно-деятельностного обучения находятся принципы о развитии человека, которые предопределяются общественно-историческим процессом, благодаря которому личность изменяет вокруг себя окружающую действительность, вместе с которой изменяется и сама. Из чего следует, что обучающую систему в военном вузе нужно строить согласно личностно-социально-деятельностному подходу [3].

Личностно-социально-деятельностный подход к обучению в военной образовательной организации высшего образования позволяет конструктивно оценить освоение предметной деятельности педагогики для согласования их взаимодействия.

Динамика формирования и изменения сфер деятельности социума обуславливает необходимость высокой психолого-педагогической подготовки офицеров, для эффективного руководства подчиненным личным составом. На сегодняшний день, актуальной задачей выступает рост педагогической культуры военных кадров. Решение данной задачи является одним из самых важных условий развития учебно-воспитательного процесса в воинских подразделениях.

Осуществляется слияние и расширение сотрудничества представителей из области военной педагогики с представителями военной социологии, политологами, экономистами, психологами, истории, а также специалистами в области военного дела. Развивается взаимодействие также и со специалистами иных отраслей педагогики. Это дает возможность военной педагогике рассматривать проблемы образования, обучения, воспитания, личностного и профессионального формирования военнослужащих в комплексе [4].

Взросшая роль военных специалистов высшей квалификации определяются:

необходимостью в обновлении научных и научно-педагогических кадров в структуре высшего военного профессионального образования;

мотивацией выпускников военных институтов к получению послевузовского военного профессионального образования и присвоения ученой степени;

потребностью военных институтов в научных и научно-педагогических кадрах, вследствие усложнения решаемых задач военного образования [2].

Подтверждает данные обстоятельства возникновение проблемы между приобретенными в период прохождения обучения в военном институте и закрепленными в реальности

педагогическими знаниями, и умениями, которые необходимы им для успешной профессиональной деятельности на офицерских должностях.

Анализ исторического опыта развития теории и практики в обучении и воспитании военнослужащих, в том числе и подготовке курсантов к будущей профессиональной деятельности на офицерских должностях, а также изучения опыта их обучения и воспитания в современных условиях показывает состоятельность концепции проблемно-деятельностного обучения будущих офицеров.

Таким образом, для освоения предметной деятельности педагогики для социально-педагогического сопровождения курсантов в военном институте войск национальной гвардии российской федерации, целесообразно использовать концепцию проблемно-деятельностную обучения.

Библиографический список

1. Барабанщиков, А.В. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.И. Конюхов, Н.Ф. Феденко. – М., 1987. – 148 с.
2. Гуляев, В.Н. Анализ существующих подходов к обучению в высшей школе / В.Н. Гуляев, В.Н. Воронов // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 2. – С. 107–114.
3. Коровкин, А.Ю. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Ю. Коровкин. – М., 2011. – 25 с.
4. Полич, В.В. Проблемы военного образования и науки (социально-философский анализ) / В.В. Полич // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 2 (17). – С. 122–131.
5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Ф56 Политиздат, 1986. – 590 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бориско С.Н.,
доцент, кандидат технических наук,
заведующий учебно-научной лабораторией «Проектные методы в обучении»,
заведующий кафедрой математики и информатики
филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск;
Подосинникова О.П.,
доцент, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник учебно-научной лаборатории
«Проектные методы в обучении»,
доцент кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин
филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. Рассматриваются основные направления проектной деятельности по формированию культурной безопасности учащихся в процессе воспитательной работы общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: культурная безопасность, проектная деятельность, общеобразовательная организация, духовные ценности, саморазвитие личности, социально-значимые качества

Современная история на примере Украины наглядно показывает, что может случиться с обществом, если не уделять должного внимания вопросам обеспечения культурной безопасности. Пробелы в этом вопросе позволяют переформатировать массовое сознание населения не только отдельной страны, но и регионов, континентов. В свою очередь это создает различные угрозы не только для отдельных народов, но и для всего человечества, поскольку вызывает вражду, человеконенависть, стирает границы ценности человеческой жизни.

Культурная безопасность общества зависит от психологической устойчивости каждого члена общества, которая должна формироваться с момента рождения этого самого члена общества.

Указ Президента Российской Федерации № 809 [1] утверждает основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей. К таким ценностям относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Государственная политика по сохранению традиционных ценностей – это совокупность мер, осуществляемых президентом и другими органами власти при участии общества. Реализация государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей должна способствовать сбережению и приумножению российского народа, сохранению российской идентичности, а также развитию человеческого потенциала, поддержанию гражданского мира и согласия в стране, укреплению законности и порядка, защите общества от распространения деструктивных идеологий и формированию безопасного информпространства.

Исходя из этих ценностей возникает основная задача общеобразовательной организации по формированию современного идеала личности – личностное развитие школьников, которое проявляется в:

- 1) усвоении социально значимых знаний и основных норм, выработанных обществом на основе этих общественных ценностей;
- 2) развитию позитивного отношения к общественным ценностям и развитию социально значимых взаимоотношений;
- 3) приобретении соответствующего этим традиционным ценностям опыта поведения и осуществления социально значимых дел [3].

Конкретизация общей цели воспитания применительно к возрастным особенностям школьников позволяет выделить в ней целевые приоритеты, соответствующие уровням общего образования [4]:

1. В воспитании детей подросткового возраста (уровень основного общего образования) таким приоритетом является создание благоприятных условий для развития социально значимых отношений школьников, и, прежде всего, ценностных отношений к:

- семье, как главной опоре в жизни человека и источнику его счастья;
- труду, как основному способу достижения жизненного благополучия человека, залогом его успешного профессионального самоопределения и ощущения уверенности в завтрашнем дне;
- своему Отечеству, своей малой и большой Родине как месту, в котором человек вырос и познал первые радости и неудачи, которая завещана ему предками и которую нужно оберегать;
- природе, как источнику жизни на Земле, основе её существования, нуждающейся в защите и постоянном внимании со стороны человека;
- миру, как главному принципу человеческого общежития, условию крепкой дружбы, налаживания отношений с коллегами по работе в будущем и создания благоприятного микроклимата в своей собственной семье;
- знаниям, как интеллектуальному ресурсу, обеспечивающему будущее человека, как результату кропотливого, но увлекательного учебного труда;
- культуре, как духовному богатству общества и важному условию ощущения человеком полноты проживаемой жизни, которое дают ему чтение, музыка, искусство, театр, творческое самовыражение;
- здоровью, как залогом долгой и активной жизни человека, его хорошего настроения и оптимистичного взгляда на окружающий мир;
- окружающим людям, как безусловной и абсолютной ценности, как равноправным социальным партнерам, с которыми необходимо выстраивать доброжелательные отношения, дающие человеку радость общения и позволяющие избежать чувство одиночества;
- самим себе, как хозяину своей судьбы, самореализующимся личностям, отвечающим за свое собственное будущее.

2. В воспитании учащихся старшего школьного возраста, юношеского возраста (уровень среднего общего образования) таким приоритетом является создание благоприятных условий для приобретения школьниками опыта осуществления социально значимых дел.

Выделение данного приоритета связано с особенностями школьников юношеского возраста: с их потребностью в жизненном самоопределении, в выборе дальнейшего жизненного пути, который открывается перед ними на пороге самостоятельной взрослой жизни. Сделать правильный выбор старшеклассникам помогает имеющийся у них реальный практический опыт, и который они могут приобрести, в том числе и в школе. К такому опыту можно отнести [5]:

- опыт дел, направленных на заботу о своей семье, родных и близких;
- трудовой опыт, опыт участия в производственной практике;
- опыт дел, направленных на пользу своему родному городу, стране в целом, опыт деятельного выражения собственной гражданской позиции;
- опыт самостоятельного приобретения новых знаний, проведения научных исследований, опыт проектной деятельности;

- опыт изучения, защиты и восстановления культурного наследия человечества, опыт создания собственных произведений культуры, опыт творческого самовыражения;
- опыт ведения здорового образа жизни и заботы о здоровье других людей;
- опыт оказания помощи окружающим, заботы о малышах или пожилых людях, волонтерский опыт;
- опыт самопознания и самоанализа, опыт социально приемлемого самовыражения и самореализации.

Воспитательная работа педагогов, направленная на достижение поставленной цели, позволит школьникам юношеского возраста получить необходимые социальные навыки, которые помогут лучше ориентироваться в сложном мире человеческих взаимоотношений, эффективнее налаживать коммуникацию с окружающими, осмысленнее выбирать путь в сложных поисках счастья для себя и окружающих его людей.

Достижению поставленной цели воспитания школьников юношеского возраста будет способствовать решение следующих основных задач:

- 1) реализовывать воспитательные возможности общешкольных ключевых дел, поддерживать традиции их коллективного планирования, организации, проведения и анализа в школьном сообществе;
- 2) вовлекать школьников в кружки, секции, клубы, студии и иные объединения, работающие по школьным программам внеурочной деятельности, реализовывать их воспитательные возможности;
- 3) использовать в воспитании детей возможности школьного урока, поддерживать использование на уроках интерактивных форм занятий с учащимися;
- 4) поддерживать деятельность функционирующих на базе школы детских общественных объединений и организаций;
- 5) организовывать для школьников экскурсии, экспедиции, походы и реализовывать их воспитательный потенциал;
- 6) организовывать профессионально-ориентационную работу со школьниками;
- 7) организовать работу школьных медиа, реализовывать их воспитательный потенциал;
- 8) развивать предметно-эстетическую среду школы и реализовывать ее воспитательные возможности;
- 9) организовать работу с семьями школьников, их родителями или законными представителями, направленную на совместное решение проблем личностного развития детей.

В филиале ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева» в г. Знаменск проводится социальный эксперимент по обеспечению культурной безопасности, в рамках которого проектная деятельность [2, 6] рассматривается как основной элемент воспитательной работы общеобразовательной школы по следующим направлениям, каждое из которых представлено соответствующим модулем:

1. Модуль «Ключевые общешкольные дела»

Ключевые дела – это главные традиционные общешкольные дела, в которых принимает участие большая часть школьников и которые обязательно планируются, готовятся, проводятся и анализируются совместно педагогами и учащимися. Ключевые дела обеспечивают включенность в них большого числа детей и взрослых, способствуют интенсификации их общения, ставят их в ответственную позицию к происходящему в школе. Введение ключевых дел в жизнь школы помогает преодолеть характер воспитания, сводящийся к набору мероприятий, организуемых педагогами для школьников.

В каждом из них педагогам важно ориентироваться на целевые приоритеты, связанные с возрастными особенностями воспитанников.

На школьном уровне:

- разновозрастные сборы – ежегодные многодневные выездные события, включающие в себя комплекс коллективных творческих дел, в процессе которых складывается особая детско-взрослая общность, характеризующаяся доверительными, поддерживающими

взаимоотношениями, ответственным отношением к делу, атмосферой эмоционально-психологического комфорта.

– торжественные ритуалы посвящения, связанные с переходом учащихся на следующую ступень образования, символизирующие приобретение ими новых социальных статусов в школе и развивающие школьную идентичность детей.

На уровне классов:

– выбор и делегирование представителей классов в общешкольные советы, ответственных за подготовку общешкольных ключевых дел;

– участие школьных классов в реализации общешкольных ключевых дел;

– проведение в рамках класса итогового анализа детьми общешкольных ключевых дел, участие представителей классов в итоговом анализе проведенных дел на уровне общешкольных советов ключевых дел.

2. Модуль «Школьный урок»

Реализация школьными педагогами воспитательного потенциала урока предполагает следующее: если школа в организации процесса воспитания использует потенциал урока, то в данном модуле проекта необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в работе именно этой школы.

В реализации этих видов и форм деятельности педагогам важно ориентироваться на целевые приоритеты, связанные с возрастными особенностями их воспитанников:

– установление доверительных отношений между учителем и его учениками, способствующих позитивному восприятию учащимися требований и просьб учителя, привлечению их внимания к обсуждаемой на уроке информации, активизации их познавательной деятельности;

– побуждение школьников соблюдать на уроке общепринятые нормы поведения, правила общения со старшими (учителями) и сверстниками (школьниками), принципы учебной дисциплины и самоорганизации;

– привлечение внимания школьников к ценностному аспекту изучаемых на уроках явлений, организация их работы с получаемой на уроке социально значимой информацией – инициирование ее обсуждения, высказывания учащимися своего мнения по ее поводу, выработке своего к ней отношения;

– использование воспитательных возможностей содержания учебного предмета через демонстрацию детям примеров ответственного, гражданского поведения, проявления человеколюбия и добросердечности, через подбор соответствующих текстов для чтения, задач для решения, проблемных ситуаций для обсуждения в классе;

– применение на уроке интерактивных форм работы учащихся: интеллектуальных игр, стимулирующих познавательную мотивацию школьников; дидактического театра, где полученные на уроке знания обыгрываются в театральных постановках; дискуссий, которые дают учащимся возможность приобрести опыт ведения конструктивного диалога; групповой работы или работы в парах, которые учат школьников командной работе и взаимодействию с другими детьми;

– включение в урок игровых процедур, которые помогают поддержать мотивацию детей к получению знаний, налаживанию позитивных межличностных отношений в классе, помогают установлению доброжелательной атмосферы во время урока;

– организация шефства мотивированных и эрудированных учащихся над их неуспешными одноклассниками, дающего школьникам социально значимый опыт сотрудничества и взаимной помощи;

– инициирование и поддержка исследовательской деятельности школьников в рамках реализации ими индивидуальных и групповых исследовательских проектов, что даст школьникам возможность приобрести навык самостоятельного решения теоретической проблемы, навык генерирования и оформления собственных идей, навык уважительного отношения к чужим идеям, оформленным в работах других исследователей, навык публичного выступления перед аудиторией, аргументирования и отстаивания своей точки зрения.

3. Модуль «Профориентация»

Совместная деятельность педагогов и школьников по направлению «профориентация» включает в себя профессиональное просвещение школьников; диагностику и консультирование по проблемам профориентации, организацию профессиональных проб школьников. Задача совместной деятельности педагога и ребенка – подготовить школьника к осознанному выбору своей будущей профессиональной деятельности. Создавая профориентационные проблемные ситуации, формирующие готовность школьника к выбору будущей профессии, педагог актуализирует его профессиональное самоопределение. Если школа в организации процесса воспитания использует потенциал профориентационной работы, то в данном модуле необходимо отдельно выделить:

- циклы профориентационных часов общения, направленных на подготовку школьника к осознанному планированию и реализации своего профессионального будущего;
- профориентационные игры: симуляции, деловые игры, квесты, решение кейсов (ситуаций, в которых необходимо принять решение, занять определенную позицию), расширяющие знания школьников о типах профессий, о способах выбора профессий, о достоинствах и недостатках той или иной интересной школьникам профессиональной деятельности;
- экскурсии на предприятия города, дающие школьникам начальные представления о существующих профессиях и условиях работы людей, представляющих эти профессии;
- посещение профориентационных выставок, ярмарок профессий, тематических профориентационных парков, профориентационных лагерей, дней открытых дверей в средних специальных учебных заведениях и вузах;
- совместное с педагогами изучение интернет-ресурсов, посвященных выбору профессий, прохождение профориентационного онлайн-тестирования, прохождение онлайн курсов по интересующим профессиям и направлениям образования;
- участие в работе всероссийских профориентационных проектов, созданных в сети Интернет: просмотр лекций, решение учебно-тренировочных задач, участие в мастер-классах, посещение открытых уроков;
- освоение школьниками основ профессии в рамках различных курсов по выбору, включенных в основную образовательную программу школы, или в рамках курсов дополнительного образования.

Таким образом, процесс реализации проектной деятельности по данным направлениям в общеобразовательных организациях обеспечивает высокий уровень формирования культурной безопасности школьников, способствует развитию позитивного отношения к общественным ценностям и социально значимым взаимоотношениям, саморазвитию личности учащихся.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» – [Электронный ресурс] – Официальное опубликование правовых актов. – Официальный интернет-портал правовой информации. – Доступ свободный. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (Дата обращения 09.10.2022).
2. Бориско С.Н. Теоретические основы организации учебных занятий в проектно-ориентированных методах обучения / С.Н. Бориско, Н.И. Абдуллаева // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции // Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2021. – С. 329–334.
3. Власова Л.М. Безопасность жизнедеятельности. Современный комплекс проблем безопасности: учеб.-метод. пособ. для образовательных учреждений / Л.М. Власова, В.В. Сапронов, Е.С. Фрумкина, Л.И. Шершнева; под ред. В.В. Сапронова. – М. : 2015. – С. 110.

4. Кузнецов В.Н. Культура безопасности: Социологическое исследование / В.Н. Кузнецов. – М. : Наука, 2021. – С. 380.
5. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: монография / В.Н. Мошкин. – Барнаул : Издательство БГПУ, 2017. – С. 318.
6. Подосинникова О.П. Современные аспекты высшего образования как условие инновационного развития современного общества / О.П. Подосинникова // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции // Издат. Дом «Астраханский университет». – Астрахань, 2021. – С. 174–177.

ТРАВМА РОЖДЕНИЯ

Горошкова В.А.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь между процессом рождения и первых месяцев жизни ребенка с возникающей во взрослой жизни депрессией.

Ключевые слова: рождение, депрессия, психическая жизнь, кризис новорожденности

Процесс рождения ребенка является трудным и мучительным не только для матери, но и для самого ребенка. Рождение на свет происходит в результате грубого и длительного выталкивания младенца из матки в результате ее спазмов. Крик ребенка после рождения свидетельствует о том, что легкие ребенка расправились, ребенку становится холодно и голодно. Рождение на свет можно назвать экзистенциальным обманом.

«Зигмунд Фрейд первым предположил, что всякий страх в основе сводится к физиологической травме рождения, а именно, удушью (асфиксии). Эту идею развил Отто Ранк, абсолютизируя первостепенное значение травмы рождения, как первопричины хронической (базальной) тревоги и, соответственно, основы для развития депрессии. За ним эту идею развил Станислав Гроф, разработав концепцию перинатальных матриц» [2, с. 77].

Сначала понятие «травма рождения» использовалось для обозначения той роли, которую, по мнению Фрейда, играет разрыв с матерью во время рождения для всей последующей жизни индивида, выступая ядром всего негативного жизненного опыта. «В теории О. Ранка сделана попытка поставить это понятие в центр внимания: поведение человека объясняет, как неосознанное желание уйти от травмы рождения, снимая страх, который феноменологически напоминает индивиду травму рождения. В качестве психотерапевтического средства пациент должен был вспомнить – со всеми эмоциональными нюансами - процесс своего рождения, и тем самым сделать его достоянием своего сознания. С момента возникновения этого представления о роли акта рождения в дальнейшей психологической жизни индивида подвергались решительной критике. В частности, за то, что не было предпринято никаких попыток проверить статистически выдвигаемую гипотезу. Так как шок при рождении Ранком связывался с резким изменением ощущений (от ощущения тепла, мягкости, насыщения – к ощущениям холода, жесткости, асфиксии и голода), то нет серьезных препятствий выявить влияние, оказываемое на психическую жизнь, родов той или иной степени сложности. Позднее Ранк несколько отошел от этих представлений» [3, с. 105].

Если предположить, что внутриутробное развитие протекало без отклонений, то человек готовится прийти в этот мир целостным, а значит гармоничным, открытым, уверенным, свободным и любящим.

Первая травматичная ситуация – это сами роды. Привычный мир безмятежного существования внутри утробы рушится вместе с первыми схватками, а вместе с ним рушится доверие к миру, возникают страх и вина – «меня изгоняют из рая, значит со мной что-то не так, я плохой» – такие выводы делает маленький человечек, еще не успев появиться на свет. Далее – сразу, не дав возможности допульсировать крови, перерезали пуповину, дающую питание и поддерживающую связь. Здесь формируется паттерн отсутствия изобилия в жизни – «мне всегда будет недостаточно (денег, благ, поддерживающей среды) – будет ровно столько, чтобы выжить и может быть чуть-чуть больше» – так травмируется естественная способность брать, принимать, получать от мира.

Затем по нежной коже младенца проходятся чем-то, что поможет снять родовую грязь – обтирают, измеряют и взвешивают. Часто это очень не бережные первые касания. А о том, что необходимо ребенка приложить к груди матери, и речи даже не шло в советских роддомах долгие годы.

Ребенка туго пеленали, лишая свободы, и относили в детскую палату – отдельную от мамы. И потом кормили строго по часам, а не тогда когда ребенок голоден. Все это в совокупности – серьезная травма, разрушающая здоровую привязанность, забирающая жизненные силы и уверенность в себе.

Выводы, которые неосознанно человек пронесет через всю свою жизнь, и которые станут определяющими и для его детей, и для его способности выбрать партнера и быть в отношениях, примерно такие: «Мне не рады, и я здесь не нужен. Такой, какой я есть – я плохой. Со мной что-то не так, я не достаточно хорош, чтобы меня любили. Меня все равно покинут и бросят. Рассчитывать в этом мире я могу только на себя».

В такой ситуации у младенца внутри возникает много напряжения и всевозможных страхов, зашкаливает тревожность и падает самооценка. И все это, вырастая, человек носит в себе долгие годы, если осознанно не продельывает работу по исцелению травмы рождения.

Далее – короткий декретный отпуск мамы, и в 1–1,5 года – в ясли. Или к бабушке в деревню на свежий воздух из лучших побуждений. В этом возрасте ребенок еще не готов к такой разлуке с мамой, он ощущает брошенность, ненужность, собственную никчемность, страх, бессилие. И все эти чувства остаются в системе взрослого человека, влияя на его дальнейшую жизнь в различных ситуациях, в том числе в вопросах взаимоотношений и карьеры.

Таким образом, травма рождения возникает у всех, а депрессия возникает из-за нарушения формирования психики человека. То есть ребёнку необходимо как бы простить своих родителей и научиться доверять миру с помощью любви и заботы родителей. Но не все матери могут одарить любовью новорожденного ребёнка, потому что сами не имеют любви. Иногда ребёнка рожают, чтобы наполнить свою пустоту в душе, надеясь, что ребёнок принесёт в жизнь новые смысл и краски.

Представляя во время беременности радостную картину семьи, мать ожидает любви от младенца. Но взамен получает бессонные ночи и постоянную нужду в ней. Если в матери есть радость жизни, она счастлива и спокойна, то этот она пройдёт без травм для ребёнка, одаривая его своей теплотой, заботой и любовью. Но часто матери не чувствуют теплого отношения к ребёнку, они измучены, им не помогают близкие. Мать теряет контакт с ребёнком, не чувствует его потребностей. Тогда ребёнок становится ещё более беспокойным, может плохо спать, вгоняя мать в ещё большую усталость. В таком случае очень могут помочь близкие (папа ребёнка, бабушки и дедушки). Но чаще всего отцы задерживаются на работе, сбегают из дома, когда там маленький кричащий человек. У матери может возникнуть послеродовая депрессия – когда мать уходит в себя, заботится о ребёнке только по необходимости, не чувствует любви к нему, не радуется его новым умениям. Ребёнок не видит жизни в глазах матери, ведь он все он тонко чувствует. Тогда у ребенка может развиваться анаклитическая депрессия.

Если ребенок так и не получит тепла и любви от близкого человека, то есть риск появления «беспрецидной» депрессии в подростковом возрасте. В связи с гормональными перестроениями в организме в подростковом возрасте, оказываясь в конфликте между растущим сексуальным желанием и невозможностью его полноценного удовлетворения. Став не таким активным, закрываясь от других людей, на фоне своих сверстников может стать изгоем или неудачником. Подросток может терять уверенность в себе, наращивая апатию еще больше. Возможно, со стороны другие и не заметят, что с подростком что-то не так, так как переживания могут быть связаны с несчастной любовью, которая часто встречается в этом возрасте, и родители не заметят каких-то отклонений, которые в дальнейшем могут привести к серьезной депрессии или даже самоубийству.

Пережив страсти подросткового кризиса, такой человек будет жить наполовину, часто и длительно испытывая апатию и бессилие – если депрессия не будет диагностирована, и его не «подсадят» на антидепрессанты.

Младенец, «оставленный» своей депрессивной матерью, у которой нет жизненных сил на него, остается пребывать наедине в ужасе продолжающейся травмы рождения,

которая никак не заканчивается. Так из травмы рождения рождается хроническая тревога, которую называют базальной тревогой.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что причина анаклитической депрессии как результат депрессии матери заключается не в том, что мать «заражает» младенца своей депрессией. Все дело в эмоциональной депривации: депрессивная мать не может создавать необходимые условия любви и заботы для младенца, и этим не обеспечивает ему непрерывное и равномерное развитие психики.

Библиографический список

1. Аствацатрян, В.А. Здоровый малыш / В.А. Аствацатрян / Под ред. А.В. Аствацатряна. – Изд. на рус. яз. 2-е, испр. и доп. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. – 636 с. – URL (по подписке): <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=498458> (дата обращения: 15.10.2022). – ISBN 978-5-4475-9836-5. – DOI 10.23681/498458. – Текст : электронный.

2. Крыжановская, Л.М. Методы психологической коррекции личности : учебник : [16+] / Л.М. Крыжановская. – М. : Владос, 2015. – 239 с. – (Коррекционная педагогика). – URL (по подписке): <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429674> (дата обращения: 17.10.2022). – ISBN 978-5-691-02207-4. – Текст : электронный.

3. Ранк, О. Травма рождения и ее значение для психоанализа / О. Ранк ; пер. Е.Н. Баканов. – М. : Когито-Центр, 2009. – 239 с. – (Библиотека психоанализа). – URL(по подписке): <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86242> (дата обращения: 17.10.2022). – ISBN 978-5-89353-286-9. – Текст : электронный.

4. Ступницкий, В.П. Психология: учебник / В.П. Ступницкий, О.И. Щербакова, В.Е. Степанов. – 3-е изд., стер. – М. : Дашков и К°, 2021. – 518 с. : ил., табл. – (Учебные издания для бакалавров). – URL (по подписке): <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=684335> (дата обращения: 15.10.2022). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-394-04338-3. – Текст : электронный.

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

Гребенюк Е.Н.,
к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин
филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье анализируется проблема формирования патриотического воспитания студентов и учащихся школ в современных социально-политических условиях. Особое внимание уделено технологии воспитания по данному направлению. Проанализированы формы работы по организации патриотического воспитания студенческой молодежи в ЗАТО Знаменск.

Ключевые слова: технология воспитания, патриотическое воспитание, система воспитания, преемственность воспитательного процесса

Под формированием системы патриотического воспитания понимают процесс динамичного развития и модернизации, качественных преобразований в «целостности и полноте взаимосвязей между ее структурными компонентами, внешне проявляющейся в повышении уровня патриотического сознания и активной деятельности людей» [5, 27].

На федеральном и региональном уровнях определены основные субъекты патриотического воспитания и их отношения в управленческой вертикали, укрепляется нормативно-правовая и финансовая база их деятельности. В.В. Путин постоянно в своих выступлениях на различных мероприятиях обращает внимание на необходимость патриотического воспитания подрастающего поколения, и не случайно в мае 2020 года он внёс поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Президент Российской Федерации предложил расширить понятие воспитания учащихся так, чтобы оно было направлено на формирование «чувства патриотизма и гражданской ответственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа», к природе и окружающей среде. Государственная дума в конце июля 2020 года приняла президентский законопроект об усилении патриотического воспитания в российских школах и вузах, который вступил в силу 1 сентября 2020 года после одобрения Советом Федерации и подписания главой государства.

Целью патриотического воспитания является создание и укоренение в обществе основ патриотизма как ценности, а также формирование и развитие важнейших социально значимых качеств личности и способности проявить их в созидательном процессе в интересах общества и государства. Патриотическое воспитание на государственном уровне осуществляется по следующим направлениям: духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, военно-патриотическое.

В сложившихся социально-экономических условиях патриотическое воспитание должно стать одним из важнейших направлений государственной политики, повседневной деятельности большинства органов федеральной власти, органов власти субъектов Федерации, ведущих общественных организаций. Недооценка патриотического воспитания как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства. Недостатком современного образования может служить тот факт, что за последнее время из страны уехало сотни молодых специалистов в области компьютерных технологий, если бы уровень патриотизма у них был выше, то они предпочли бы работать в России и приносить пользу своей стране в это непростое для всех время.

Как отмечается во многочисленных исследованиях по патриотическому воспитанию, патриотизм является нравственной основой жизнеспособности любого государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности к самоотверженному служению своему Отечеству. «Патриотическое воспитание современной молодежи должно быть неразрывно связано с интернационализмом, прививать отвращение к национализму, сепаратизму и фашизму.

Составной частью патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание, направленное на формирование готовности к военной службе как особому виду государственной службы. Военно-патриотическое воспитание характеризуется специфической направленностью, глубоким пониманием каждым гражданином своей роли и места в служении Отечеству, высокой личной ответственностью за выполнение требований военной службы, убежденностью в необходимости формирования необходимых качеств и навыков для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов.

Патриотическое воспитание военнослужащих организуется и проводится в рамках единой системы воинского воспитания военнослужащих. В условиях борьбы с международным терроризмом патриотическое воспитание граждан должно определяться национальными интересами России и обеспечивать активное участие граждан в обеспечении ее безопасности от внешних и внутренних угроз. В Российских школах с начала учебного года был введен урок «Разговор о главном», где ребята вместе с педагогом обсуждают важнейшие события и мировые процессы в политике, экономике и др.

В ЗАТО Знаменск на протяжении последних лет ведется систематическая работа со студентами филиала Астраханского государственного университета по формированию патриотического отношения молодежи в своей Родине. Созданные несколько лет назад волонтерские отряды из студентов 1-4 курса факультета психологи и социальной работы организуют комплексную помощь нуждающимся беженцам из ДНР и ЛНР, проводят просветительскую работу по школам города: читают лекции об истории возникновения и развития ЗАТО Знаменск, рассказывают о выдающихся людях полигона, посещают музеи и выставки.

Основные формы деятельности студенческих волонтерских отрядов:

1. Организация классных часов по патриотической тематике.
2. Система внеклассных мероприятий, нетрадиционных уроков.
3. Работа творческих коллективов в центрах дополнительного образования.
4. Помощь в открытии школьной Музейной комнаты воинской славы, обогащение его экспозиций.
5. Организация и проведение конференций, семинаров, концертов, праздника День Победы.
6. Сотрудничество со школьными библиотеками, совместное проведение мероприятий с сельской библиотекой села Капустин Яр.
7. Участие в районных, региональных, международных конкурсах, смотрах ЗАТО г. Знаменск.
8. Проведение совместных с родителями и учителями мероприятий, направленных на формирования патриотичности.
9. Организация конкурса инсценированной песни.
10. Организация работы школьного самоуправления.
11. Организация встреч с ветеранами, знаменитыми личностями, ЗАТО Знаменск.
12. Организация экскурсий в музеи г. Волгограда.

Военно-патриотическое воспитание допризывной молодежи осуществляется на основе учета системы основных воспитательных принципов:

- индивидуального и дифференцированного подхода в воспитании,
- принципы воспитания в группе и через коллектив, воспитания в процессе деятельности,
- принципы сочетания высокой требовательности к допризывникам с уважением их личного достоинства и заботой о них, опорой на положительное в личности и группе,

– принцип единства, согласованности, преемственности, оно предполагает использование всей совокупности воспитательных воздействий на допризывников: убеждения, упражнения, примера, соревнования, поощрения, принуждения.

Эффективной формой работы по патриотическому воспитанию молодежи ЗАТО Знаменск, является проведение на базе центра занятости профориентационного мероприятия в целях информирования молодых людей о возможностях прохождения военной службы по контракту. Перед собравшимися выступают представители пункта по отбору на военную службу по контракту военного комиссариата, которые рассказывают о денежном довольствии военнослужащих по контракту, жилищном и медицинском обеспечении.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. №304 «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания обучающихся».

2. Бажин, К.С. Состояние и перспективы патриотического воспитания молодежи в современной России / К.С. Бажин, Г.И. Симонова, Е.А. Ходырева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 12 (декабрь). – С. 136–140.

3. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

4. Военная доктрина Российской Федерации // Российская газета 2014. – 29 декабря.

5. Гребенюк, Е.Н. Синергетический подход в студенческом самоуправлении / Е.Н. Гребенюк // Седьмые Курдюмовские чтения «Синергетика в естественных науках»: материалы Международной междисциплинарной научной конференции с элементами научной школы для молодежи. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2011. – С. 395–399.

6. Гребенюк, Е.Н. Проблема формирования социальной активности личности в системе студенческого самоуправления вуза / Е.Н. Гребенюк // Математика. Компьютер. Образование. – М. – Ижевск, 2012. – С. 326.

7. Лазаренко, Л.А. Теоретико-методологические основы патриотического и гражданского воспитания студенческой молодежи: методическое пособие / Л.А. Лазаренко, В.Г. Недбайло. – Краснодар, 2016. – 146 с.

8. Раджабова, Р.В. Приоритетные направления патриотического воспитания в современной школе / Р.В. Раджабова // В сборнике: Материалы Юбилейной научной сессии профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов ДГПУ, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. – 2015. – С. 176–178.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И КОНТРОЛЬ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Грецкая Т.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингвистики и перевода ЛГУ им. А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург;
Иванова М.К.,
ст. преподаватель кафедры иностранных языков СЗИУ РАНХиГС,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения аудированию в курсе испанского языка как второго иностранного на факультете международных отношений. Рассматриваются лингвистические трудности аудирования. Описывается авторский подход и опыт обучения аудированию студентов уровня А1-В2.

Ключевые слова: аудирование, аудитивные навыки, совершенствование, контроль, испанский язык как второй иностранный, упражнения

Общение на иностранном языке включает в себя не только говорение, но и восприятие речи собеседника на слух, поэтому недостаточное развитие аудитивных навыков непосредственно отражается на языковой подготовке будущих специалистов в любой области знания. Известно, что аудирование является самым трудным видом речевой деятельности, поскольку понимание речи на слух представляет собой сложный процесс речемыслительной деятельности, для успешного осуществления которого требуется хорошее развитие таких механизмов восприятия речи, как речевой слух, внимание, память и вероятностное прогнозирование. Аудирование – это «активный процесс, требующий интеллектуальных усилий и связанный с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [1, с. 148].

Обучение аудированию как виду речевой деятельности на занятиях по испанскому языку как второму иностранному на факультете международных отношений является актуальным, т.к. владение вторым иностранным языком на высоком уровне необходимо для профессиональной деятельности будущих международных работников. У студентов 3 курса есть возможность поехать учиться в Испанию, где обучение ведется на испанском языке. Таким образом, для обучения за границей студенты должны иметь аудитивные навыки. Однако программа обучения испанскому языку на факультете международных отношений в СЗИУ РАНХиГС не предусматривает отдельных часов для развития навыков аудирования, поэтому данному виду речевой деятельности не уделяется достаточного внимания.

Практика обучения иностранному языку показывает, что аудированию нужно учить специально. Для обучения аудированию как виду речевой деятельности следует использовать аудиотексты с четко продуманным комплексом упражнений, направленным на совершенствование и контроль аудитивных навыков. Необходимо, чтобы аудиотексты соответствовали уровню владения языком учащихся и были связаны с темами, изучаемыми в курсе иностранного языка, а обучение имело коммуникативную направленность. [4, с. 272] Таким образом, перед нами встал вопрос о необходимости разработки учебного пособия для совершенствования навыков аудирования у студентов, изучающих испанский язык уровня А1-В2, т.к. развитие аудитивных навыков у студентов целесообразно начинать с первых занятий по испанскому языку и совершенствоваться на протяжении всего курса обучения.

Нами было проведено анкетирование студентов 2–4 курсов (37 человек) с целью выяснить, считают ли они аудирование сложным видом речевой деятельности и какие трудности вызывает у них аудирование на испанском языке. Анализ анкет учащихся показал, что 98% слушателей относят аудирование к самому трудному виду речевой деятельности.

Среди трудностей аудирования, связанных с аспектами языка, были отмечены фонетические трудности (96 % слушателей), грамматические трудности (72 % студентов) и лексические трудности (90 % учащихся).

Разработанное нами учебное пособие направлено на развитие аудитивных навыков с полным пониманием содержания текста, поскольку данный вид восприятия речи на слух является самым сложным. Он требует от студентов большой концентрации внимания, хорошо развитых механизмов аудирования, а также умения запоминать не только главную информацию, но и второстепенные детали, поэтому аудиотексты не должны содержать незнакомых слов.

Пособие включает 14 тем, состоящих из смоделированных авторских монологических и диалогических аудиотекстов разного уровня сложности, с учетом культуры и менталитета носителей языка, в соответствии с принятыми речевыми нормами, а также в соответствии с уровнем владения языком и с программой обучения испанскому языку в СЗИУ РАНХиГС. Так, в пособии представлены такие темы, как «Семья», «Внешность и характер человека», «Мой город и моя квартира», диалоги «В аэропорту», «На таможне», «Бронирование номера в гостинице» и др. Аудиотексты являются информативными, доступными по содержанию и языковому наполнению, а также соответствуют виду аудирования. Все тексты озвучены носителями литературной нормы латиноамериканского варианта испанского языка. Представленные в пособии скрипты аудиотекстов снабжены упражнениями, разработанными с учетом этапа работы с аудиотекстом: до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания.

Каждый звуковой файл сопровождается комплексом из девяти заданий, направленных на:

- контроль понимания содержания текста при восприятии его на слух;
- запоминание изложенной информации и новой лексики;
- тренинг контекстуального употребления лексических единиц;
- совершенствование переводческих навыков;
- овладение письменной формой воспроизведения текста, воспринимаемого на слух (тренинг скорописи и орфографии).

Нами были также разработаны следующие методические рекомендации для работы с данным пособием.

1. Использование учебного пособия рекомендуется в качестве завершающего этапа изучения разговорной темы.

2. Лексика из аудиотекста представляется учащимся заблаговременно (на предыдущем уроке в качестве домашнего задания) для запоминания и последующего контроля, который может быть проведен в форме лексического диктанта до прослушивания текста.

3. Прослушивание текста проводится не более 3-х раз, первое прослушивание проходит без конспектирования студентами содержания.

4. Задания выдаются и конкретизируются перед 2-м прослушиванием.

5. Текст на бумажном носителе предоставляется обучающимся после выполнения заданий и сдачи их преподавателю.

6. Предоставляется возможность самостоятельной проверки и оценки заданий на письменное воспроизведение текста (проверка орфографии по тексту на бумажном носителе).

7. Задания тестового характера проводятся в качестве завершающего этапа работы.

8. Задание на перевод возможно проводить в письменной или устной форме. Оно может включать полный текст или его часть. Выполнение перевода на русский язык можно комбинировать с заданиями на испанском языке, например, с ответами на вопросы, завершением фраз, лексическим диктантом в ускоренном темпе.

Рассмотрим этапы работы с аудиотекстами подробнее.

На этапе до прослушивания студентам предлагается повторить изученные слова и выучить незнакомые слова из аудиотекста. Данное задание студенты выполняют дома. Слова даются с переводом на русский язык. Перед прослушиванием проводится отработка техники чтения: 1) наиболее трудных слов, например, *piña glacé (f)* – *глазированный ананас*,

transeúnte (m) - пешеход, *paquete (m) higiénico* – гигиенический пакет, 2) географических наименований, например, *el Mediterráneo* – Средиземное море, *Bósforo* – Босфор, *Turquía* – Турция, *Atenas* – Афины. Кроме того внимание учащихся обращается на устойчивые выражения: *tomar baños de sol* – загорать, *de regreso* – по возвращении, *dictar una conferencia* – читать лекцию, *sacar fotos* – фотографировать, а также на идиоматические выражения: *sano y salvo* – живой и здоровый, *llover a cántaros* – лить как из ведра, *tomar el pelo* – выводить из себя, бесить.

Следующий этап – слушание текста. Цель данного этапа – контроль понимания прослушанного текста. Способы контроля обычно делятся на речевые и неречевые. В пособии мы используем речевые способы контроля и перед вторым прослушиванием учащиеся знакомятся с заданиями типа:

- 1) Ответьте на вопросы,
- 2) Прослушайте текст и определите, верны ли данные высказывания,
- 3) Закончите предложения.

Рассмотрим данные задания на примере отрывка из текста «География и путешествия».

Geografía y viajes

Sabemos que hay muchas formas de hacer turismo. Me encanta viajar por los países exóticos y conocer nuevos lugares. Pero existe un obstáculo: primero tengo que sacar visados para entrar en un país extranjero. Después decidimos en qué tipo de transporte vamos a hacer el viaje. Siempre prefiero viajar en avión y reservo los pasajes con antelación. Otro problema es hacer la maleta, pues las mujeres somos así, no sabemos qué tiempo hace en el país a donde vamos. Para reservar un hotel me dirijo a una agencia de viajes, allá siempre hay una persona que ya ha estado en ese lugar y se ha alojado en un buen hotel.

Tarea 1. Conteste a las preguntas según el contenido del texto.

1. *¿Siempre tenemos que sacar visados para hacer un viaje al extranjero?*
2. *¿Decidimos de antemano el tipo de transporte?*
3. *¿Qué tipo de transporte prefiere Ud. cuando viaja?*

Tarea 2. Conteste “correcto” o “falso”.

1. *La protagonista ha debido sacar un visado.*
2. *El hotel ha sido reservado en una agencia de viajes.*
3. *La cabina del barco no ha sido muy confortable.*

Tarea 3. Termine las frases.

1. *Lo más interesante de ese viaje para mí ha sido la posibilidad de escoger el modo ...*
2. *La parte europea y la parte asiática de Estambul se unen por ...*
3. *Europa es el segundo continente ...*

Послетекстовый этап направлен на вовлечение учащихся в динамичную креативную деятельность. Это упражнения «текстового характера, такие как составление плана, пересказ, беседа, завершение текста, оценка самого текста, характеристика героев и др.» [3, с. 27]. В разработанное нами пособие включены следующие виды заданий, которые могут быть выбраны преподавателем на свое усмотрение, в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся. Также преподаватель может распределить задания между студентами, сделав тем самым данный этап работы разнообразным.

1. Подробный, сжатый, или дифференцированный пересказ.
2. Подготовка монологических высказываний по теме текста.
3. Составление рассказа по аналогии.
4. Составление диалога по теме текста.
5. Выражение собственного мнения по поводу ряда аспектов, затронутых в тексте.

Tarea 4. Presente su opinión acerca.

- a) *¿Qué hace falta hacer antes de salir de viaje?*
- b) *El mejor tipo de transporte para hacer un viaje es un barco. ¿Está de acuerdo?*
- c) *Prefiero alojarme en un hotel barato para ahorrar mi dinero.*

Обязательными для всех учащихся являются следующие задания:

1. Написание сочинения на тему текста.
2. Перевод диалогов с русского языка на испанский, составленных на основе монологического аудиотекста.

3. Перевод предложений с лексикой из аудиотекста.

Tarea 5. Traduzca al español.

А.: Почему ты опаздываешь на работу?

М.: Я плохо сплю и встаю очень усталая.

А.: А когда ты ложишься?

М.: Каждый день в одно и то же время, в час ночи.

А.: Это очень поздно! Сколько часов ты спишь?

М.: Шесть, но это достаточно.

Tarea 6. Traduzca las frases al español utilizando el léxico del texto.

1. *Я хочу совершить путешествие в южное полушарие, например, в Аргентину.*

2. *С какой авиакомпанией я могу долететь до Австралии?*

3. *Какой красивый пейзаж, я здесь остаюсь навсегда!*

В пособии представлены также задания на совершенствование орфографических навыков и навыков перевода текстов с испанского языка на русский, что является отличительной чертой данного пособия среди пособий такого типа. Известно, что в методике обучения иностранным языкам существует тесная связь между аудированием и письмом. Письмо можно назвать графическим выражением аудирования. В процессе письма «звуковой состав записываемого слова нуждается в уточнении, осуществляемом путем проговаривания записываемых слов» [2, с. 120].

Так, учащимся предлагается записать отрывок из текста, соблюдая орфографические нормы испанского языка, написать лексический диктант, и перевести текст или его фрагмент на русский язык.

Tarea 7. Escriba el texto del fragmento (en cursiva), teniendo en cuenta las normas de la ortografía.

Tarea 8. Dictados léxicos.

Tarea 9. Traduzca al ruso el texto o un fragmento.

Обучение аудированию можно отнести к развивающему обучению, поскольку в процессе восприятия текста на слух происходит запоминание текстов, что улучшает память и расширяет кругозор учащихся, кроме того, аудирование помогает имитировать погружение в естественную речевую среду, что является важным при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Библиографический список

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.Н. Еналиева. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
3. Пруссаков, Н.Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста / Н.Н. Пруссаков // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6. – С. 25–28.
4. Саутова, Т.А. Обучение аудированию как одному из видов рецептивной деятельности / Т.А. Саутова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9). – С. 272–273.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Григорькина Е.Ю.,
учитель начальных классов ГБОУ «Лицей № 470»,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья затрагивает применение в российском образовательном процессе дифференцированного подхода, предполагающего дифференциацию учащихся в процессе их обучения. В данной статье подчеркивается необходимость внедрения данного подхода в образовательный процесс страны для формирования на современном этапе развития российского общества личностей с индивидуальными чертами, которые способны принимать отличные от своих взгляды других людей, четко понимать наличие объективных различий между гражданами одной страны, способные согласовать единую точку зрения на различные проблемы общества для достижения его общих целей.

Ключевые слова: образование, дифференцированный подход, образовательный процесс, воспитание

В современной российской школе учителя сочетают традиционные методы обучения и инновационные способы преподавания, включая дифференцированный подход в обучении различным предметам.

При этом у современного учителя, как начинающего, так и опытного, применение дифференцированного подхода в обучении вызывает объективные трудности. Главная сложность заключается в выборе оптимального сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм учебной работы, учитывающего особенности всех групп учеников.

Другие сложности учителя связаны непосредственно с определением индивидуальных особенностей личности учащихся, что напрямую влияет на эффективность применяемого им дифференцированного подхода в обучении.

В процессе применения дифференцированного подхода педагог предварительно должен изучить и проанализировать различные качества личности всех обучающихся, выделить наиболее общие и типичные черты, характерные для конкретной группы, и на основе полученных результатов построить и реализовать стратегию изучения предмета при взаимодействии с конкретной группой, выбрать формы участия учащихся в общей учебной деятельности, определить формат взаимоотношений внутри самой группы.

Работа по индивидуализации особенностей учеников и их разделение на соответствующие группы состоит из следующих этапов:

1. Изучение психо-физиологических особенностей обучающихся

Требуется выяснить особенности физического здоровья, и выявить психические особенности каждого ученика, специфику их мыслительной деятельности, личностные характеристики каждого из них, иметь представление об условиях жизни учеников в семьях.

Для этого необходимо использовать личные наблюдения, заполнение анкет, доверительные беседы с родителями и учениками, изучить результаты обследований детей школьными психологами, логопедами и другими специалистами.

2. Выделение относительно однородных групп учащихся с:

- различным уровнем усвоенного учебного материала;
- различной работоспособностью и темпом усвоения материала;
- особенностями речи, восприятия, памяти и т.д.;
- особенностями процессов возбуждения и торможения.

3. Составление матрицы дифференцированных заданий, с описанием особенностей приёмов, применяемых к той или иной группе учащихся, и предполагающих возможность увеличения объёма и сложности заданий.

4. Регулярный контроль за результатами работы учащихся для оперативного изменения характера воздействия, объема и сложности дифференцированных заданий.

Дифференцированный подход активно, но не массово, применяется и в традиционной системе обучения. Организационно он, как правило, сочетает индивидуальную, групповую и фронтальную работы. Данный подход используется на всех этапах традиционного обучения.

В условиях традиционного урока дифференцированный подход к учащимся реализуется, главным образом, в дифференциации учебных заданий. Учителем предлагаются упражнения с учётом уровня знаний, умений и навыков отдельных групп учащихся, с последовательным усложнением познавательных задач.

Дифференцированный подход в обучении можно использовать на любом занятии, при условии создания учителем атмосферы, направленной на усвоение учебного материала всеми участниками соответствующей группы учащихся. Причем такая цель преподавателем должна ставиться и достигаться.

Как же добиться максимальной эффективности и обеспечить полное усвоение знаний всеми учащимися?

Первое условие. Обучающий должен четко распределить членов коллектива по уровню их работоспособности: самые работоспособные, участники со средней работоспособностью и члены группы с низкой работоспособностью.

При этом каждая группа будет в основном состоять из лиц, обладающих определенным типом нервной системы, напрямую влияющим на темп усвоения материала.

Если учесть этот фактор, с учетом того, что обучающиеся с более низкой успеваемостью ничем не уступают представителям других групп по умственному развитию и мотивации к обучению, тогда изучение материала можно перенести на вторую часть урока, и «непоспевающая» часть учащихся планомерно и не торопясь усвоит весь пройденный материал без дополнительного стресса, а более активные участники могут, тем временем, сделать дополнительные задания на оценку.

Второе условие. Следует выявить учащихся, у которых преобладает действенное мышление, учащихся с наглядно-образным мышлением, учащихся со словесно-логическим мышлением.

Изложение нового учебного материала для учащихся с указанными типами мышления должно быть:

- 1) информативным,
- 2) доступным всем учащимся по форме и содержанию,
- 3) эмоциональным и ярким, вызывающим определённые ассоциации и образы.

При проверке усвоения материала учащийся должен объяснить вновь изученное удобным ему способом или несколькими способами.

Третье условие. Необходимо дифференцировать работу на уроках истории на всех этапах. Так, наиболее активных учащихся первой группы можно использовать в качестве помощников в объяснении нового материала. При этом они должны дома самостоятельно подготовиться к уроку с изучением дополнительной литературы по запланированной к изучению теме.

Во время занятий учащихся первой группы можно привлечь к выполнению творческих занятий, требующих дополнительных усилий и времени.

Представители второй группы задействуются в выполнении заданий по вопросам из учебника.

Учащиеся третьей группы изучают тему под руководством учителя.

При такой организации более активные учащиеся дети получают возможность в полной мере проявить себя с получением оценки. А учащиеся третьей группы, работая с преподавателем, лучше и полнее усвоят материал, а также получают итоговую положительную оценку. В итоге неуспевающих в учебном коллективе не будет, а также появится общая заинтересованность членов группы в изучении дисциплины.

Таким образом, широкое внедрение дифференцированного подхода при обучении различным предметам позволяет повысить уровень активной деятельности и познавательные интересы учащихся, улучшить успеваемость в учебном коллективе, полностью усвоить учебный материал и восполнить пробелы в знаниях учащихся, пробудить их интерес к изучению различных дисциплин.

Библиографический список

1. Богуславский, М. Дифференцированный подход в обучении: четыре основных принципа / М. Богуславский // Первое сентября. – 2007. – № 1. – С. 10.
2. Вендровская, Р.Б. Уроки дифференцированного обучения: из истории современной школы / Р.Б. Вендровская // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 78–86.
3. Гильбух, Ю.З. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике / Ю.З. Гильбух // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 80–83.
4. Добрынин Л.Н. Дифференциация образования в общеобразовательной школе на основе индивидуальных характеристик учащихся : дис. . канд. пед. наук / Л.Н. Добрынин. – Челябинск, 1998. – 161 с.
5. Еркибаева, Г.Г. Место и роль дифференцированного обучения в обеспечении специализации учебного процесса для различных групп обучаемых / Г.Г. Еркибаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 1. – С. 8–12.
6. Захарова, Т.Н. Дифференцированный подход как условие речевого развития дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Захарова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – 23 с.
7. Калмыкова, З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников / З.И. Калмыкова // Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 106–117.
8. Мезенцева, Т.А. Дифференцированный подход в обучении младших школьников / Т.А. Мезенцева // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 3. – С. 58–60.
9. Перевозный, А.В. Дифференциация школьного образования: история и современность / А.В. Перевозный. – М. : Просвещение, 1996. – 523 с.
10. Покровская, С.Е. Дифференциация обучения учащихся в средних общеобразовательных школах / С.Е. Покровская. – Мн.: Беларуская наука, 2002. – 219 с.
11. Траулько, Е.В. Сущность дифференцированного подхода в обучении младших школьников / Е.В. Траулько // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях : сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 11 января 2017 г. – СПб. : ИЦРОН, 2017. – Вып. 4. – С. 62–64.
12. Якиманская, И.С. Психолого-педагогические проблемы дифференциации обучения / И.С. Якиманская // Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 44–52.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА»

Громова Н.В.,
заместитель директора по учебно-воспитательной деятельности
кандидат филологических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин,
филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу описания речевой культуры современного студенчества, уточнению речевых особенностей коммуникации в студенческой среде. Автор рассмотрел условия, которые необходимо учитывать при анализе и репрезентации речевого портрета студента.

Ключевые слова: студенческая среда, условия коммуникации, речевой портрет, современное студенчество

Студенчеством называют самостоятельную социокультурную общность, которая, во-первых, характеризуется активностью и деятельностью, во-вторых, является одной из самых динамичных частей общества, способных быстро реагировать на возникающие изменения в его структуре, быстро поддерживает новые тенденции в культуре и образовании [2, с.101]. Представители студенчества – это не только квалифицированные кадры, необходимые государству для осуществления производства и других сфер жизнедеятельности, но и поколение, которое, будучи родителями, способно воспитать образованных и воспитанных потомков.

Поэтому очевидным следствием являются многочисленные отечественные и зарубежные исследования молодежи как особой социальной группы, состояния ее идеологии и, конечно же, речевой деятельности. Объектами внимания исследователей-лингвистов и социолингвистов выступала проблема культуры речи представителей студенчества, состояние речевой культуры, особенности коммуникации. Речь молодежи, как утверждают исследователи, является достоверным и ярким показателем современного состояния общества и его языка, нравственного здоровья нации, с нею связывают будущее России.

Сферой научных интересов отечественного лингвиста Е.Д. Поливанова выступала фонетика интеллигентского языка [1, с. 114]. Автор обращает внимание на тот факт, что по индивидуальной фонетике говорящего становится понятно, откуда он родом, какое имеет образование и так далее. В середине XX века в рамках продолжения исследований речи представителей разных групп людей были предложены такие понятия как «социально-речевой портрет» (Л.П. Крысина) [4, с. 91], «речевой портрет» (С.В. Леорда) [5, с. 6]. Усиление интереса к изучению проблемы «речевого портрета» в России приходится на конец 80-х – начало 90-х гг. Обобщенная оценка исследований «речевого портрета» методологического характера была дана Т.М. Николаевой. Речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности. При всем внимании к индивидуальности интерес ученых в первую очередь привлекают те черты языковой личности, которые несут в себе признаки групповой принадлежности. В речи каждой социально-возрастной группы реализуются специфический для нее набор языковых единиц и различные приемы общения, свойственные данной группе и выделяющие речь ее представителей в обществе. Анализ совокупности этих факторов позволяет составить речевой портрет определенной социально-возрастной общности, в частности современного студенчества.

Типология речи студентов нашла широкое объяснение в научных трудах Ю.Н. Здориковой [3, с. 5]. При анализе и репрезентации речевого портрета студента необходимо учитывать ряд условий. Во-первых, ситуацию общения, то есть место коммуникации членов студенческой группы и условия общения (учебное занятие, перемена, онлайн- или

офлайн- коммуникация). Так общаясь между собой во время перемен, студенты позволяют себе использовать в речи жаргонизмы и их речь более простая. Как только студент попадает на занятие к преподавателю, его речь меняется, становится более культурной, снижается темп речи и тембр голоса. Во-вторых, пол участников общения. Гендерные особенности коммуникативного поведения студентов являются отдельным предметом изучения в современной социологии. Многие авторы отмечают влияние биологических и культурных различий на речевое поведение студентов мужского и женского пола. В-третьих, уровни социальной коммуникации, то есть отношения участников коммуникации: «студенты – староста группы», «выступающий (например, на семинарском занятии или конференции) перед группой студент – группа», «студенты одной группы – студенты другой группы», «студент – преподаватель». В-четвертых, особенности современного студенческого лексикона: употребление студенческого жаргона, применение в речи профессиональных терминов, иностранной лексики, использование слов со сниженной стилистической окраской.

Каждое из перечисленных выше условий требует глубокого и детального осмысления, изучения и анализа. Исследование речи молодого поколения как активного, социально значимого слоя общества, способного определять основные тенденции языкового развития и влиять на формирование языкового сознания молодых современников, представляется чрезвычайно важным для лингвистики, психологии, социолингвистики.

Библиографический список

1. Бойко, Б.Л. Принципы моделирования речевого портрета носителя социальногруппового диалекта: к проблеме создания речевого портрета человека на войне) / Б.Л. Бойко // Научно-информационный журнал «Армия и общество». – 2008. – № 2. – С. 114–121.
2. Добреньков, В.И. Социология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению 040200 «Социология» / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко ; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Социол. фак. – М. : Акад. проект : Alma Mater, 2009. – 604с.
3. Здорикова, Ю.Н. Речевая культура современного студенчества: необходимость исследования академической речи молодежи / Ю.Н. Здорикова // Известия вузов. – 2013. – № 4 (2). – С. 108–111.
4. Крысин, Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета / Л.П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – № 1. – М., 2001. – С. 90–106.
5. Леорда, С.В. Речевой портрет современного студента: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / С.В. Леорда // Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2006. – 19 с.

ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Дьяченко Н.В.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие физической культуры на развитие интеллектуальных способностей младших школьников. Анализируется рациональное сочетание физических и умственных нагрузок, важность использования при построении образовательного процесса физической деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, физическая культура, интеллектуальное развитие, двигательная активность, умственное напряжение, работоспособность, монотонная работа, учебная нагрузка, систематическое занятие, физическая деятельность, умственная работоспособность, мыслительный труд, дезадаптивный фактор, когнитивные стороны

Принято считать, что интеллектуальные способности младших школьников развиваются только на уроках литературного чтения, окружающего мира, русского языка, математики. Но мало кто знает, что одним из главных факторов интеллектуального развития является двигательная активность.

Российский учёный В.П. Лукьянченко повествовал о том, что занятия физической культурой улучшают оценки по всем предметам, а систематическое занятие спортом влияют на развитие математических способностей. Так же учёный отмечал, что дети, которые занимаются физической культурой, отличаются высокой работоспособностью, в том числе и умственной, жизнерадостностью, более усидчивы и дисциплинированы.

Русский педагог и просветитель И.М. Сеченов заметил, что сила руки после перенапряжения восстанавливается быстрее, если другой, неутомлённой рукой выполнять несложную работу. Учёные установили, что активный отдых применим не только к физической, а также к умственной работе. Здесь определённую роль играет мышечная деятельность, в процессе которой в работу вовлекаются нервные центры, отличные от тех, которые задействованы при разнообразных формах интеллектуальной деятельности.

Выдающийся врач и педагог, основатель дела физического воспитания в России П.Ф. Лесгафт писал, что несоответствие слабого тела развитию умственной деятельности неизбежно окажет свое отрицательное влияние на человека: «Такое нарушение в гармонии и отправлениях организма не остаются безнаказанным, оно неизбежно влечет за собой бессилие внешних проявлений: мысль и понимание могут быть, но не будет надлежащей энергии для последовательной проверки идей и настойчивого проведения и применения их на практике» [3].

Динамика умственной работоспособности напрямую зависит от физической деятельности во время обучения. Особенность воспитания младших школьников обусловлена их анатомическими, физиологическими и психологическими особенностями. Масса и размеры сердца меньше, чем у взрослых, окостенение скелета еще не закончилось, мышцы развиты слабо, особенно мышцы туловища, недостаточно прочны связки и сухожилия, что способствует деформации при нагрузке на позвоночник. Перегрузка может задержать рост ребенка [5].

В следствие процесса учебной нагрузки, с точки зрения физиологии, выступает умственное напряжение, что влечет за собой: утомление, временное торможение, снижается внимание, память, чувство сонливости, которое обусловлено недостатком кислорода, и работоспособность в целом. В долгом положении за партой, при больших объёмах монотонной

работы, у школьника напряжены такие группы мышц как: мышцы шеи, лица, плеч. Чем больше происходит умственная нагрузка на организм, тем больше мышечное напряжение [6].

Физическая деятельность служит эффективным способом отдыха при обучении, данный процесс задействует не только группы мышц, но и участки нервной системы. С началом учебного года объем мыслительного труда детей существенно возрастает, и в то же время их двигательная активность и возможность находиться на свежем воздухе значительно ограничиваются. Поэтому так важно в начальных классах рационально распределить время на занятия физической культурой и правильно подходить к подбору упражнений на все группы мышц: в 1 классе – 96 ч.; во 2 классе – 102 ч.; в 3 классе – 102 ч.; в 4 классе – 102 ч. Также необходимо делать небольшие перерывы между учёбой, для выполнения физических упражнений, тем самым дать возможность организму отдохнуть и переключиться на что-то не требующее сконцентрированного внимания и напряжённого состояния [1].

Таковыми перерывами и служат школьная перемена и динамическая пауза, младшие школьники играют, общаются, двигаются, тем самым восстанавливают свою энергию, потраченную на занятиях. В.А. Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития». Игра – не просто способ развлечения, как может показаться на первый взгляд, это своего рода метод вовлечения ребёнка в творческую деятельность, способ стимулирования их активности: дети посредством игры обогащают свой багаж знаний, приобретают опыт, учатся ориентироваться в незнакомых ситуациях и примеряют на себя новую игровую роль.

Необходимо выполнять комплекс упражнений: разведение плеч, наклоны вправо, влево, вращение головой, сгибание и выпрямление ног, поскоки, ходьба на месте. Такие упражнения являются базовыми, но очень эффективными. Для большего мотивирования и энтузиазма можно включить музыку, выстроить упражнения в сюжетно-ролевую игру, поддерживать голосом, поощрять успехи детей и делать вместе с ними [2].

Физические упражнения, которые учитель может применить на переменах, подбираются в соответствии с тем, чтобы их сложность и интенсивность предельно соответствовали напряжённости умственной деятельности: чем утомительнее работа, тем в свою очередь меньшей должна быть мышечная нагрузка [4].

Разумеется, необходимо корректно подходить к сочетанию умственной и физической нагрузок, так как при нерациональном применении двигательной активности она может выступить в роли дезадаптивного фактора. Для сохранения работоспособности головного мозга и полноценного функционирования нервной системы нужно соблюдать чередование напряжения и сокращения разных групп мышц с ритмическими дальнейшими расслаблением и растяжением [7].

Ребёнок, не выучив урок или не сделав домашнее задание, испытывает стресс, что в дальнейшем сказывается на его когнитивных сторонах деятельности: памяти, внимания, интеллекта. Систематические занятия физической культурой и спортом в целом помогают развитию памяти, особенно двигательной и зрительной, совершенствованию внимания, его качества и точности.

Физические нагрузки развивают механизмы и способы защитно-приспособительных процессов в головном мозге, делают организм достаточно выносливым, тем самым стимулируя активность защитных процессов, в свою очередь это повышает интеллектуальную работоспособность и увеличивает продолжительность продуктивной работы. Правильная организация учебного процесса младших школьников должна строиться на принципе непрерывного сочетания физической и интеллектуальной деятельности, а также содержать регулярные занятия по физической культуре.

Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М. : Наука, 2020. – 496 с.
3. Козленко М.П. Теория и методика физического воспитания / М.П. Козленко, Е.С. Вильчковский, С.Ф. Цвек – К., 2020. – 220 с.
4. Кузнецов, В.С., Колодницкий Г.А. Физическая культура: учебник / В.С. Кузнецов, Г.А. Колодницкий. – М. : КноРус, 2020. – 256 с.
5. Островская, И.М. Анатомо-физиологические особенности детского возраста / И.М. Островская. – М. : Государственное издательство медицинской литературы, 2017. – 236 с.
6. Пеняева, С.М. Влияние физических нагрузок на умственную деятельность / С.М. Пеняева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 2–1. – С. 12–16.
7. Шиян, Б.М. Методика физического воспитания школьников / Б.М. Шиян. – Л., 2020. – 183 с.

КОЛЛОРИТ ДИАЛЕКТИЗМОВ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Зозуля Е.Е.,
студент филиала АГУ им. В. Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматривается вопрос распространения и употребления диалектных слов жителями Астраханской области. Вторым были указаны условия, влияющие на возникновение диалектизмов, а также представлены наиболее распространенные тематические группы диалектизмов.

Ключевые слова: диалектизмы, лексический состав, диалектология, своеобразие диалектов, Астраханская область

Астраханская область – это территория с древней историей. Много веков назад наши земли были центром торговли Золотой Орды. В XVII веке, в период правления Петра I, Астрахань стала новой столицей морского судостроения. Астраханский край также является историческим местом проживания многих национальностей: русских, казахов, татар, украинцев, калмыков. Эти факторы не могли не повлиять на обычаи, традиции нашей области, особенности лексического состава, в том числе и диалектов. В каждом регионе существуют свои диалектизмы, это оправдывается отличающимися условиями жизни. Чаще всего диалектизмы употребляются в поселках, так как именно сельские жители теснее других взаимодействуют с природой: ходят на рыбалку, собирают грибы, сажают огород и многое другое.

На протяжении всего периода формирования лингвистической науки поднимался не находивший однозначного решения вопрос о безграничности и неисчислимости лексико-семантического уровня, о подвижности словарного состава языка, которая тесно связана с внешними, экстралингвистическими факторами [1, с. 14].

Диалектология – раздел языкознания, который занимается изучением местных, территориальных разновидностей языка. Основателем российской диалектологии считают М.В. Ломоносова, который в своих научных трудах указал «три российских диалекта» – московский, северный и украинский. Становление диалектологии в России связано с исследованиями А.А. Шаховского и А.И. Соболевского.

Существует несколько определений данного термина. Языковед Ф.П. Филин определяет диалектизм как «слово или устойчивое сочетание в литературном языке, которое не входит в его лексическую систему, а является принадлежностью одного или нескольких говоров русского общенационального языка». Схожее понятие нам предлагает М.Л. Львов: «Диалектизмы – слова, словоформы, словосочетания, фонетические особенности слов, употребляемые в говорах, диалектах». С.А. Горская предлагает более широкое определение данного лингвистического термина. По ее мнению, «диалектизмы – это слова местных говоров, которые встречаются в речи выходцев из определенной диалектной среды и используются в языке художественной литературы как средство стилизации (с целью создания местного колорита, речевой характеристики персонажей)» [2].

Знакомясь с диалектами, мы получаем не просто сведения о названиях предметов быта, значениях слов, понятиях, не свойственных городской жизни. За ними стоят определенные способы ведения хозяйства, особенности семейного уклада, обряды, обычаи, народный календарь. В каждом говоре большое количество выразительных, ярких словесных образов, фразеологизмов, передающих своеобразное восприятие и видение жизни деревенским жителем – крестьянином. Изучая диалекты, мы знакомимся с целым комплексом разнообразных народных представлений о мире. Связь языка и культуры вмещается в семантике языковой единицы.

Астраханская область в большинстве своём состоит именно из сёл, посёлков и хуторов, также у нас есть река Волга, мелкие речушки, озёра. Природные условия Астраханского

края являются во многом удивительными, потому что у нас находятся рядом река и пустыня, море и степь. Всё это нашло отражение в диалектных словах.

Проанализировав диалектизмы и объединив их в тематические группы, мы пришли к выводу, что наиболее многочисленную по количественному составу группу представляет «Животный мир», в которую вошли названия рыб, птиц, насекомых. Например, нередко можно услышать в Астрахани необычное название городской птицы *жидрик*. *Жидриком* жители Астраханской области называют воробья. *Коромыслики* – такое местное название получили стрекозы. Особенно распространено слово *мошка* со значением ‘маленькие мошки, появляющиеся с прибытием воды и исчезающие, когда вода убывает’. Распространённую в Астраханских водоёмах рыбу лещ небольших размеров астраханские рыбаки называют *подлещиком* [3, с. 50].

Следующая группа включает лексику, объединённую темой «Быт». Например, жители сельских районов используют для названия половой тряпки диалектизм *вехоть*. При выполнении хозяйственных работ используют *горбушу* – старинную коса с короткой рукояткой. *Тузлуком называют* раствор поваренной соли, используемый для засолки чего-либо.

Диалектные слова Астраханской области активно употребляются в разговорной речи астраханцев. Благодаря им речь жителей самобытна и уникальна. Своеобразием лексики астраханского диалекта являются, прежде всего, слова, обозначающие важные, жизненно необходимые понятия и явления.

Библиографический список

1. Громова, Н.В. Презентация терминов кровного родства с некодифицированным значением в тезаурусах английской субстандартной лексики / Н.В. Громова // Филологические науки в МГИМО. – 2019. – № 1 (17). – С. 13–18.

2. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – URL: http://lingvistics_dictionary.academic.ru.

3. Копылова, Э.В. Диалектная и профессиональная лексика семантического поля «Рыбный промысел»: учеб. пособие / Э.В. Копылова. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 93 с.

4. Устная речь астраханцев: лексика, обороты речи, пословицы, тексты / Л.А. Баташёва, Э.В. Копылова. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 99 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Игнатьев А.О.,
адъюнкт адъюнктуры
факультета по подготовке кадров высшей квалификации
и дополнительного профессионального образования
СПВИ ВНГ РФ,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. В настоящее время активизировался процесс информатизации общества, ускоренной автоматизации и компьютеризации всех сфер и отраслей производства. Преподносятся высокие требования, как к качеству труда специалистов, так и к их профессионализму, к наличию творческого отношения к своей профессиональной деятельности. В первую очередь это относится к подготовке военных специалистов. Будущие защитники Отечества должны приобрести способность самостоятельного принятия решений в сложной ситуации, так как от этого может зависеть результат операции или жизнь военнослужащих, находящихся в подчинении. Особое внимание в процессе профессиональной подготовки уделяется самостоятельности обучающихся в учебной деятельности. Это формирование умений пользоваться различными источниками, в том числе и интернет-источниками, умение ставить и решать различные учебные задачи, овладевать навыками научно-исследовательской работы, устанавливать взаимосвязи теории с практикой. Без развития разных видов самостоятельности (организационной, служебной, учебной, самостоятельности в практической деятельности и сфере досуга) невозможно профессиональное становление будущего военнослужащего, командира.

Ключевые слова: самостоятельность, информатизации, самоорганизация, информационные технологии, критическое мышление, информационный экстремизм

Цель данной статьи определяется возрастающей ролью самостоятельности в военной службе офицеров и ее влияние на успешное выполнение служебно-боевых задач. На современном этапе все сильнее ощущается потребность в профессионализме, саморазвитии будущих офицеров, в связи с чем возникает необходимость постоянного самоопределения в разных жизненных ситуациях, повышается его самостоятельность и ответственность. Перед ним стоит множество проблем, решить которые он не в состоянии простым накоплением знаний, умений, навыков, норм поведения. Поэтому значительно повышается роль профессиональной подготовки в становлении человека как профессионала, в развитии его самостоятельности в профессиональной деятельности.

Самостоятельность – многоаспектный и психологически непростой феномен, это скорее смыслообразующая, качественная характеристика какой-либо сферы деятельности и личности, имеющая собственные конкретные критерии. Обучение и воспитание самостоятельности реализуются посредством различных подходов, методов, форм и видов педагогической, образовательной деятельности. Самостоятельность курсантов формируется в процессе «самообразовательной деятельности», «самостоятельной работы», «самостоятельной подготовки», с учетом ее смыслового, сущностного и практического осуществления в образовательном процессе. Важно также отметить, что самостоятельная работа обучающихся не может быть эффективной и плодотворной без надлежащих организационных и управленческих условий со стороны профессорско-преподавательского состава.

Самостоятельная работа служит важным средством развития у обучающихся познавательных способностей: наблюдения, пытливости, логического и критического мышления, воображения, творческой активности в добывании и применении знаний.

Педагогический процесс, который обеспечивает профессиональную подготовку, включает в себя развитие самостоятельности у курсантов образовательных организаций Росгвардии России. Создание условий для того, чтобы курсанты могли проявлять самостоятельность в будущей профессиональной деятельности, является одной из важнейших функций процесса обучения.

Содержание данного процесса не может сводиться только к получению профессиональных навыков и умений. Оно должно включать в себя и учебные дисциплины, которые формируют различные компетенции и способствуют усвоению курсантами профессиональных навыков. Процесс обучения должен иметь определенную последовательность действий, свою структуру и подчиняться определенным принципам [6, с. 153].

Профессиональная подготовка будущих офицеров должна строиться как совместная деятельность преподавателей и курсантов: первые должны научить, вторые – научиться. В этом и заключается специфика образовательного процесса.

В данных условиях появляется необходимость организовать данный процесс на основе интенсивной, самостоятельной и творческой деятельности курсантов, которая направлена на решение конкретных профессиональных проблем. Эта деятельность побуждает к самостоятельному поиску и открытию новых знаний, способов творческой деятельности. Педагогическое мастерство преподавателей обладает воспитывающими и развивающими возможностями в процессе организации профессиональной подготовки [4, с. 156].

Боевые конфликты и террористические акты возникают в любой момент в самых неожиданных местах. Поэтому очень многое зависит от подготовки и личных качеств офицера. Он должен уметь самостоятельно принять решение в самой сложной непредвиденной ситуации, ведь от его решения зависит судьба подразделения. Часто от офицера требуется самостоятельность в принятии решения, скорость и правильность которого влияют на результат операции.

Еще больше возрастает роль самостоятельности офицера при использовании небольших подразделений для урегулирования локальных конфликтов. В данном случае еще больше. Такие мобильные подразделения способны быстро, эффективно и самостоятельно решать боевые задачи.

Самостоятельность офицера проявляется в умении оценить ситуацию в условиях боевых действий, правильно определить существенные факторы и принять решение.

В наше время, в связи с развитием автоматизации и компьютеризации, смена систем вооружений происходит очень быстро. Следовательно, знания, которые были получены в военном вузе, необходимо обновлять, для этого офицер должен заниматься самообразованием, самостоятельно поддерживать профессиональные компетенции, осваивать новую технику. Этому способствует внедрение новых компьютерных средств, которые расширили доступ к познавательным ресурсам. В наше время большое значение приобрело умение получать знания при помощи информационных систем. В данном случае, чтобы находить необходимую информацию, уметь ее анализировать и перерабатывать, необходима самостоятельность в познавательной деятельности [5, с. 398].

Профессиональный труд офицера постоянно меняется, обычных типовых операций становится все меньше. Военная техника постоянно совершенствуется, автоматизируется и компьютеризируется, но она не обладает мышлением, поэтому основные функции выполняет специалист. Поэтому для профессиональной деятельности необходимо развивать познавательную самостоятельность [3, с. 151]. На этапе образовательного процесса в военном вузе очень важно создать необходимые психолого-педагогические условия для развития самостоятельности.

Развитие самостоятельности будущих курсантов состоит не только от изучения предметов образовательного процесса, но и от ведения научно-исследовательской деятельности. Необходимо построить обучение таким образом, чтобы была связь теории и практики, прослеживалось предварительное изучение умений самостоятельности курсантов и обучения их этому. Но, надо сказать, что данный подход не решает проблемы самостоятельности,

а только расширяют ее возможности. Развитию самостоятельности в процессе обучения в военном вузе необходимо уделить больше внимания.

Развитие самостоятельности курсантов может проходить в ходе изучения учебной дисциплины. В связи с этим, преподаватели должны знакомить курсантов с возможностями самостоятельной работы по учебным предметам, организовать проверку их знаний с акцентом на самоконтроль и самообразование [1, с. 310].

Также необходимо наличие методических пособий по организации самостоятельной работы курсантов. Это дает возможность контролировать усвоение материала и объективно оценивать знания. Также должна быть организована групповая работа, которая позволит развивать не только индивидуальную самостоятельность. Для того чтобы курсанты могли накапливать опыт, необходимо обеспечить работу творческих групп, научных кружков. К профессиональной самостоятельности офицера предъявляются более высокие требования, так как она необходима для получения новых знаний в области военных технологий и техники, развитие которых не стоит на месте.

Технология обучения будущих офицеров ограничена уставами, приказами командиров, они, в основном, являются репродуктивными, исполнительскими так как этого требует необходимость владения системой профессиональных знаний и умений, доведенных до навыков. Система профессиональных знаний постоянно обновляется, но учитывая особенности деятельности военнослужащих, необходимая базовая компетентность должна быть более жесткой. Будущий офицер должен знать и уметь то, что положено, а потом уже расширять свои знания и умения. Информационное самоопределение курсантов является процессом, посредством которого человек достигает своих целей, используя как средство компьютерные системы. Информационно-познавательная самостоятельность будущих офицеров выступает как один из ключевых ориентиров развития образовательной практики военного вуза, а критическое мышление как основа развития личностного качества.

В современном мире особую опасность вызывает все более усиливающий свое воздействие информационный экстремизм. Основным оружием этого вида экстремизма является нарушение коммуникаций с целью возникновения хаоса в сегодняшнем информационном обществе. В связи с этим необходимо акцентировать внимание не только на техническом аспекте использования курсантами информационных технологий. Ведущим условием в этом случае выступает умение критически мыслить, что способствует развитию информационной компетентности, т.е. способности к формулировке аргументированных умозаключений, умению понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, осознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности. Критическое мышление способствует развитию информационно-познавательной самостоятельности будущих офицеров.

Немаловажную роль в подготовке будущих офицеров также играет умение самоорганизоваться. Курсантам необходимо развивать самостоятельность в получении новых знаний и умений. Для качественной военной подготовки, для соблюдения воинской дисциплины, они должны обладать способностью к самоорганизации, познавательной самостоятельности как важных компонентах профессиональной деятельности [2, с. 170]. Военное образование необходимо строить с учетом требований времени, при этом сохраняя основные технологии обучения. Необходимо обеспечивать гибкость профессиональной подготовки, способность к самостоятельному развитию.

Без дисциплинированности в получении знаний и умений и самостоятельного принятия решений в реальной службе невозможно выполнение обязательного требования к профессионализму будущего офицера. Будущие офицеры должны быть готовы к самостоятельному решению различных профессиональных задач. Они должны четко осознавать необходимость приобретения дополнительных знаний, стремиться к самообразованию. При этом успех зависит от сформированности следующих умений:

- планировать и анализировать шаги в поиске ответов;
- осуществить отбор полученных знаний, актуализировать их и решать проблемы;

- находить ответы на возникшие вопросы, понимать необходимость познания нового;
- создавать условия для реализации самостоятельности в получении знаний и профессиональных навыков.

Из выше сказанного можно заключить, что в процессе обучения курсантов должны быть поставлены цели и достигнут результат для получения такого профессионального качества как самостоятельность. Профессиональная подготовка должна быть разбита на периоды обучения, которые завершаются анализом достигнутых результатов. На каждом этапе ставятся новые цели, которые будут способствовать развитию профессиональных компетенций и личных качеств офицера. Развитие самостоятельности в процессе подготовки строится не только на усвоении знаний, способов деятельности, но и на расширении интеллектуального потенциала. Будущий офицер должен свободно принимать решения в любых сложных обстоятельствах.

Библиографический список

1. Брызгунова, Е.Н. Самообразование как основа успешности человека / Е.Н. Брызгунова // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 310–312.
2. Глебов, В.А. Сущность профессиональных компетенций курсантов военного вуза / В.А. Глебов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.
3. Милованова, Г.В. Самостоятельная работа и самообразование — важные условия успешной профессиональной деятельности / Г.В. Милованова // ВЕСТНИК Мордовского университета. – 2009. – № 2.
4. Мунь, Д.С. Роль самостоятельности в структуре деятельности курсантов и выпускников военных институтов Росгвардии / Д.С. Мунь // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 5.
5. Пискунов, А.Р. Обучение военнослужащих в высших военных учебных заведениях / А.Р. Пискунов, А.Э. Смирнов, К.В. Яцук // Молодой ученый. – 2016. – № 30. – С. 398–404.
6. Смирнов, Ю.В. Развитие самостоятельности в профессиональной деятельности у курсантов в образовательном процессе / Ю.В. Смирнов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2015. – № 3 – С. 153.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Каперская И.С.,
старший преподаватель
кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин
филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования финансовой грамотности у младших школьников. Данная тема является очень актуальной, так как современная система образования в соответствии с ФГОС делает акцент на всестороннем развитии личности ребенка. Соответственно, вопрос финансовой грамотности так же актуален, так как является вспомогательным элементом в рамках взаимодействия младшего школьника с внешним миром. При помощи ряда игровых ситуаций формирование финансовой грамотности становится более простой задачей, к тому же позволяет проявлять (в зависимости от заданной ситуации) находчивость и самостоятельность, стимулируя тем самым развитие множества личностных качеств.

Ключевые слова: финансовая грамотность, младшие школьники, современное обучение, игровые методики, ФГОС, формирование финансовой грамотности

Федеральный государственный стандарт общего образования делает акцент на развитии личности каждого школьника, стараясь уделять активное внимание не только обучающим моментам, но и воспитательным технологиям, которые направлены на развитие личностных качеств и формирование широкого личностного потенциала. Такой подход обеспечивает не только коллективное развитие учеников по усредненному показателю, но и развивает каждого ученика с учетом индивидуальных особенностей и возможностей.

Особенности жизни в современном социуме требуют снижения возрастных границ для начала экономического воспитания и формирования финансовой грамотности школьников как фундаментальной базы для дальнейшего экономического образования, что является неотъемлемым условием успешной социализации в целом.

По словам современных психологов и педагогов (Н. Грамма, А. Шатова, И. Стасова), основа для будущей успешной экономической деятельности человека закладывается в детстве [1]. Именно поэтому чрезвычайно важным является воспитание нового поколения, которое будет положительно воспринимать экономическую информацию, адекватно реагировать на общественные изменения, владеть навыками экономически целесообразного поведения. Соответственно, работая с младшими школьниками сегодня в данном направлении, возможно сформировать всесторонне развитую и грамотную личность, которая будет свободно ориентироваться во многих сферах.

В определении составляющих финансовой грамотности младших школьников мы опираемся на научные труды О. Козловой, В. Москаленко, которые выделяют в структуре финансовой грамотности три компонента: когнитивный, поведенческий и эмоционально-ценностный [3].

Формирование финансовой грамотности младших школьников с целенаправленным экономическим воспитанием обеспечивает приобретение ребенком экономического опыта и способствует реализации их главной цели - формированию экономической культуры.

Финансовая грамотность состоит из мотивационного, информационного, операционного компонентов. Эти компоненты невозможно рассматривать отдельно друг от друга. Следовательно, необходимо организовать такую деятельность, в результате которой происходило бы комплексное формирование всех компонентов финансовой грамотности.

Игровая деятельность младших школьников создает положительную финансово-экономическую плоскость для формирования финансовой грамотности, опирается на усвоенные

знания из экономической сферы, формирует личностные качества, необходимые для успешной экономической деятельности, ориентируется на развитие корпоративных взаимоотношений детей. Использование разнообразных форм игровой деятельности предоставляет учителю начальных классов возможность проявить творчество, индивидуальность и в то же время сделать процесс познания экономики интересным, доступным.

Процесс формирования финансовой грамотности младших школьников можно выстроить по двум направлениям. Во-первых, ребенок усваивает опыт предыдущих поколений в виде устойчивых финансово-экономических законов и понятий (через телевидение, игру с друзьями, родителями). Во-вторых, элементарный финансово-экономический опыт ребенка формируется в разных видах деятельности и является результатом его собственной финансово-экономически целесообразного поведения [6].

Принципами организации образовательной работы по формированию финансовой грамотности детей являются следующие: принцип субъектности, ориентации на ценности, сознания, системности, доступности, целесообразности, интегрированность задач экономического воспитания во все виды детской деятельности.

Для успешного результата важным является обеспечение взаимодействия всех участников образовательного процесса: педагогов, детей, родителей [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что высокий уровень финансово-экономической культуры обеспечивается усвоением финансово-экономических знаний через приобретение финансовой грамотности, формирование которой начинается тогда, когда обучающийся выполняет самостоятельные волевые действия, налаживает взаимодействие с другими субъектами социальной действительности и на этой основе усваивает определенные знания и осваивает умения. Это становится возможным уже в младшем школьном возрасте, когда дети начинают позиционировать себя в системе взаимоотношений благодаря игровой и учебной деятельности.

Библиографический список

1. Грамма, Н.Г. Педагогическое воздействие как средство обучения детей экономической грамоте / Н.Г. Грамма // Наука и образование. – 2016. – № 5. – С. 25.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2020. – 416 с.
3. Кнышова, Л.В. Экономика для малышей, или Как Миша стал бизнесменом [Текст] / Л.В. Кнышова, О.И. Меньшикова, Т.Л. Попова. – М. : Педагогика. – Пресс, 2018. – 118 с.
4. Курак, Е.А. Экономическое воспитание дошкольников [Текст] / Е.А. Курак. – М. : Сфера, 2012. – 80 с.
5. Кузнецов, В.В. Общая и профессиональная педагогика / В.В. Кузнецов. – М. : Юрайт, 2019. – 156 с.
6. Патрушева, И.В. Психология и педагогика игры / И.В. Патрушева. – М. : Юрайт, 2019. – 130 с.
7. Шатова, А.Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А.Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 8. – 46 с.

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Колганова Т.Ю.,
магистрант 3 курса НГПУ,
г. Новосибирск

Аннотация. В статье анализируются проблемы воспитания гражданственности подростков и юношества в современных реалиях. Акцентируется внимание на применение современных педагогических технологий воспитания в эпоху цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: воспитание, педагогические технологии, цифровизация, гражданственность, подростки, юношество

В связи с происходящими в России и за рубежом событиями политического, экономического, национального характера особую значимость приобретает воспитание гражданственности у подрастающего поколения.

С учетом социокультурных, политико-экономических процессов и явлений актуальность приобретают методы, формы и средства, способствующие формированию у детей и молодежи личностной позиции как гражданина.

Исследовательская работа показала необходимость активизации образовательных учреждений по осуществлению учебной и внеклассной деятельности, направленной на повышение гражданственности подростков и юношества.

Воспитание гармонично развитого и социально ответственного гражданина является целью государственной политики в сфере сбережения народа России и развития человеческого потенциала, закрепленной в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 (п. 32) [6].

С учетом положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [8] и обновленных федеральных государственных стандартов (ФГОС) программа воспитания становится частью основных образовательных программ общего образования.

Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, разработанная Институтом изучения семьи, детства и воспитания РАО (2022 г.), выдвигает гражданское воспитание на первый план на всех уровнях общего образования [3].

При выработке педагогом стратегии гражданского воспитания необходимо учитывать особенности современных подростков, влияние на них информационно-телекоммуникационных ресурсов и, как отмечает Николаев М.В., требования по воспитанию гражданина, способного жить в условиях цифрового общества и способного получать и развивать в себе новые компетенции [2].

В связи с приходом цифровизации в образование не обойтись без внедрения в воспитательный процесс новых технологий, в том числе позволяющих обеспечить эффективное взаимодействие участников образовательного процесса.

С учетом современных вызовов педагогу предстоит адаптироваться к цифровой трансформации образования, выстраивать отношения с обучающимися на принципах сотрудничества, предоставляя им возможность выбора, что будет способствовать формированию у подрастающего поколения гражданской позиции, готовности осуществления совместной деятельности в интересах общества.

Использование в гражданском воспитании интерактивных методов позволяет учащимся вступать во взаимодействие с педагогом и друг с другом, развивать коммуникативные способности, критическое мышление, формировать модель поведения и мотивацию к выполнению социальной роли, и др.

К примеру, лекция с элементами беседы, демонстрацией наглядного материала, транслированием видеofilьма позволяет учащимся мысленно погрузиться в заданную педагогом среду, по результатам анализа полученной информации давать оценку происходящим событиям, делиться своим мнением как с педагогом, так и с другими учащимися, получать ответы на возникающие вопросы.

Использование информационных ресурсов при разборе кейсов способствует в более короткие сроки проанализировать информацию, найти выход из проблемной ситуации.

Одной из эффективных педагогических технологий воспитания является игра, в том числе онлайн-игра. Игровая деятельность возбуждает среди учащихся интерес, позволяет ее участникам взглянуть на мир глазами другого человека, освоить социальные роли, выработать пути решения поставленной задачи.

Представляется, что в недалеком будущем возможно будет широкое применение виртуальных технологий, что позволит учащимся непосредственно включаться в игру, воспроизводящей искусственно созданные условия.

Корнилов Ю.В., определяя новые перспективы, которые лягут в основу будущей парадигмы образования, полагает, что иммерсивный подход претендует быть одним из ключевых на ближайших горизонтах трансформации современного образования [1].

Вместе с тем следует учитывать негативные проявления, которые могут быть вызваны применением цифровых технологий.

Прохорова М.П. и др. авторы в качестве основного риска цифровизации выделяют риск превращения цифрового образования в «суррогатное обучение» или обучение «второго сорта» [4].

Исследователи (Ромм Т.А., Строков А.А.) обращают внимание на необходимость использования цифровых технологий на основе традиционных ценностей образования [5, 7].

Таким образом, повышение уровня гражданского воспитания у подрастающего поколения является актуальной проблемой, которую необходимо решать с применением современных педагогических технологий с учетом внедряемой во все сферы жизни цифровизации, а также особенностей личности, ее интересов.

Библиографический список

1. Корнилов, Ю.В. Иммерсивный подход в образовании / Ю.В. Корнилов // АНИ: педагогика и психология. 2019. – № 1 (26). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnyy-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 30.09.2022).
2. Николаев М.В. Гражданское воспитание: понятие, историческая ретроспектива и особенности формирования / М.В. Николаев // Проблемы современного педагогического образования. 2022. – № 74–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-voospitanie-ponyatie-istoricheskaya-retrospektiva-i-osobennosti-formirovaniya> (дата обращения: 23.10.2022).
3. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--plai/programmy-voospitaniya/ооу/programma-voospitaniya/> (дата обращения 05.09.2022).
4. Прохорова, М.П. Риски цифровизации в профессиональном образовании / М.П. Прохорова, Т.Е. Лебедева, А.И. Ксенофонтова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. – № 66–3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-tsifrovizatsii-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 23.10.2022).
5. Ромм, Т.А. Воспитание в цифровую эпоху / Т.А. Ромм, М.В. Ромм // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. – Психология развития. 2021. – Т. 10, Вып. 4 (40). – С. 360–366. – URL: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366>.
6. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации // Собрание законодательства Российской Федерации. 2022. – № 27, ст. 5351 (Часть II).
7. Строков, А.А. Цифровая культура и ценности российского образования: автореф. дис. ... к-та филос. наук (09.00.13) / А.А. Строков // Нижегородский институт управления –

филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – Н. Новгород, 2021. – С. 18.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.12.2021) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 28.01.2022).

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ СИСТЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ

Крутова И.А.,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теоретической физики и методики преподавания
АГУ им. В.Н. Татищева,
г. Астрахань;
Кириллова Т.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теоретической физики и методики преподавания
АГУ им. В.Н. Татищева,
г. Астрахань

Аннотация. В статье описан способ решения актуальной проблемы подготовки студентов к решению профессиональных задач с применением современных цифровых инструментов в системе профессионального образования. Рассмотрены методические приемы обучения проектированию изделий в системах автоматизированного проектирования в процессе изготовления одежды. Определены перспективы использования данных систем в образовательном процессе как основного средства для формирования базовой графической и технологической компетенции обучающихся.

Ключевые слова: цифровизация образования; обучение проектированию; профессионально-ориентированные задачи; системы автоматизированного проектирования

В условиях динамично меняющегося мира, усложнения технологий и непрерывного совершенствования, цифровизация образования приобретает большое значение. Перед системой образования ставится ряд принципиально новых проблем, основными среди которых являются необходимость повышения качества образования и его доступности за счет применения актуальных цифровых инструментов, создания оптимальных образовательных систем [8, 10].

Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Сегодня современная образовательная система столкнулась с необходимостью широкого внедрения цифровых инструментов в педагогический процесс. Подготовка выпускников к решению их профессиональных задач с применением актуальных цифровых средств и технологий в современных условиях является одной из важнейших задач образования [5, 7, 9].

В настоящее время большинство образовательных учреждений оснащены современным оборудованием, компьютерами с комплексом программных средств, позволяющими освоить методы создания практически значимых объектов и продуктов [3, 6]. Возникает методическая проблема: как организовать образовательный процесс, направленный на освоение методов решения типовых профессиональных задач специалиста с применением профессионально-ориентированных цифровых инструментов.

Системы автоматизированного проектирования (САПР) являются одним из актуальных направлений совершенствования конструкторско-технологической подготовки техников, дизайнеров и инженеров, обеспечивающее высокое качество и эффективность проектных решений [1, 2]. Опишем возможности применения САПР на примере подготовки будущих модельеров-дизайнеров. Система автоматизированного проектирования одежды содержит модули оперативного формирования технических эскизов, выбора методов обработки и оценки трудоемкости изготовления новой модели еще на этапе эскизного проектирования, построения базовых и модельных конструкций, оформления и технического размножения лекал, формирования табеля мер, выполнения раскладки лекал. Это позволяет избежать

значительной рутинной работы, которой ранее занимались люди и серьезно сократить время на разработку новых моделей. Кроме того, использование САПР снижает производственные издержки, позволяя осуществлять недорогой пошив одежды.

Весь процесс проектирования швейного изделия делится на три крупных этапа: 1) художественное проектирование модели; 2) конструкторская подготовка производства; 3) технологическая подготовка изготовления модели, за которые отвечают разные специалисты (художник, конструктор и технолог соответственно). Работу этих специалистов координирует управляющий предприятием. Блоки проектирования «Художник», «Конструктор» и «Технолог» присутствуют в большей или меньшей степени в каждой САПР одежды.

На занятия студенты выполняют конкретные задания с помощью таких САПР, как «Грация», «Ассоль», «Комтенс», «JULIVI», «Автокрой», «Леко», «Силуэт», «Абрис», GRAFIS 10, INVESTRONIKA и др.

В приведенные выше САПР входят такие, разделы как: дизайнер одежды; конструктор одежды; раскладка лекал; табель мер; архиватор; 3D моделирование и т.д.

Этими программами в полной мере пользуются в основном на крупных предприятиях и ателье. Для обучающихся в учреждениях среднего и высшего профессионального образования, создатели этих программ всегда предусматривают более упрощенные и доступные учебные версии.

На рисунках 1 и 2 представлена модель пальто, спроектированная студентами с использованием программ САПР GRAFIS 10 и INVESTRONIKA.

Алгоритм проектирования модели в САПР GRAFIS 10 можно представить в виде следующей последовательности действий:

1. Построение по заданным параметрам основы изделия.
2. Построение плечевого пояса и моделирование контура.
3. Построение рукава на основе проймы, нанесение модельных линий и построение вспомогательных деталей рукава.
4. Моделирование полочки. Построение борта полочки, подборта и деталей воротника.
5. Нанесение модельных линий кармана. Построение кармана клапана, листочки и подзора кармана.
6. Построение места расположения кнопок.
7. Построение и моделирование подкладки изделия на основе деталей верха.
8. Градация.
9. Конвертация модели в САПР INVESTRONIKA.

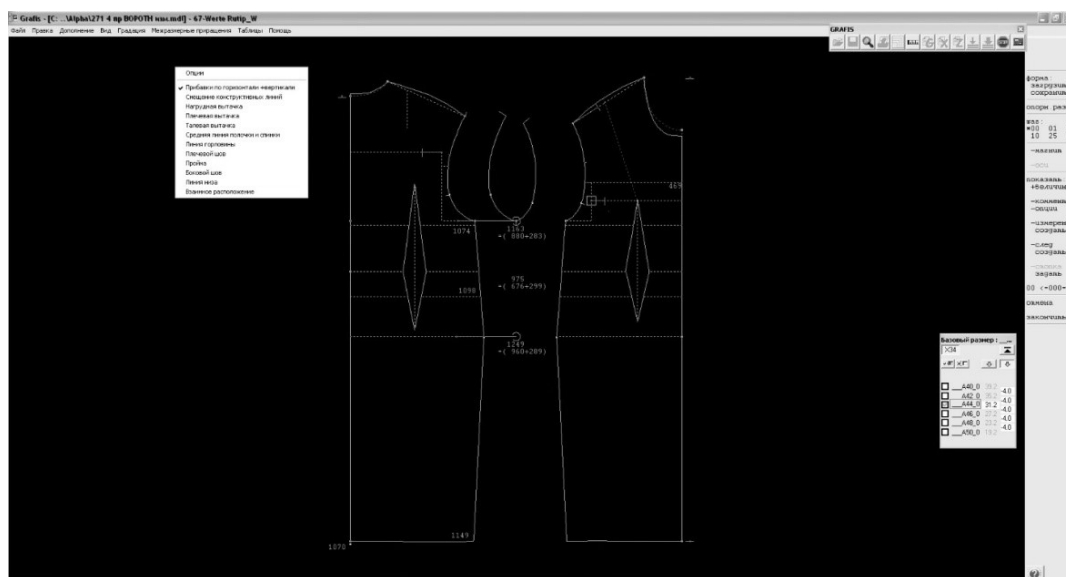


Рис. 1. Построение основы изделия по заданным параметрам в GRAFIS 10

Далее студенты осваивают методы работы в САПР INVESTRONIKA. Для этого выполняются следующие действия:

1. Импорт деталей из САПР GRAFIS 10. Присвоение имен деталям кроя, выполнение распределения частоты и порядка конструктивных точек деталей, построение направления долевой нити.
2. Построение направления долевой нити.
3. Выравнивание частоты точек контура.
4. Установка порядка точек последовательности кроя.

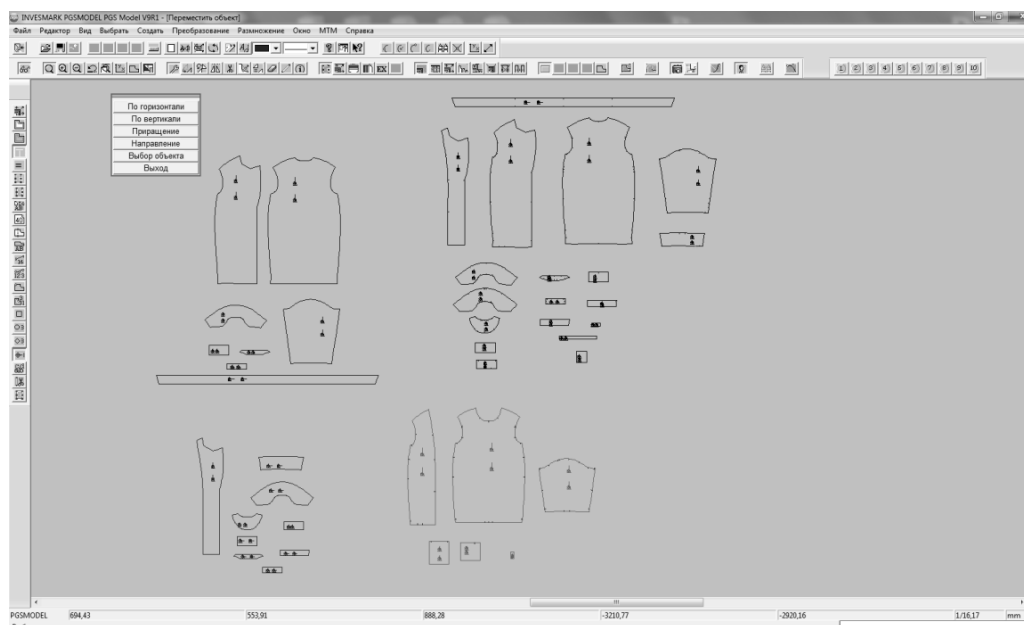


Рис. 2. Проектирование модели изделия в САПР INVESTRONIKA

Использование САПР в современных условиях, позволяет значительно сократить сроки разработки и изготовления совершенно новых изделий, и весьма существенно повысить планку их качества [2]. Внедрение в процесс обучения в образовательных учреждениях дисциплин, обучающих студентов конструированию объектов профессиональной деятельности с применением систем автоматизированного проектирования, продиктовано временем и доказало свою эффективность при подготовке кадров в системе среднего профессионального и высшего образования [4, 7].

Таким образом, применение САПР позволяет сформировать у студентов технологические компетенции в области проектирования, моделирования, конструирования и создания изделий, необходимые для разумной организации собственной жизни и успешной профессиональной самореализации в будущем, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости мышления. Развитие данных способностей у студентов имеет решающее значение для решения профессионально-ориентированных задач. Полученные знания, умения и навыки применения САПР, студенты используют не только при выполнении учебных заданий, но и при разработке творческих проектов, стартапов и выпускных квалификационных работ.

Библиографический список

1. Вольхин, К.А. Проблемы формирования графической компетентности в системе высшего профессионального образования / К.А. Вольхин, А.М. Лейбов // *Философия образования*. – 2012. – № 4 (43). – С. 16–22.
2. Каменев, Р.В. Влияние САПР на повышение эффективности профессионального обучения специалистов / Р.В. Каменев // *Сибирский педагогический журнал*. – 2013. – № 4. – С. 98–101.

3. Крутова, И.А. Проблемно-ориентированный подход в профессиональной подготовке будущих инженеров / И.А. Крутова, А.Г. Валишева // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 108–111.
4. Крутова, И.А. Обучение студентов обобщенным методам решения профессиональных задач инженера / И.А. Крутова, А.Г. Валишева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2 (104). – С. 95–99.
5. Крутова, И.А. Формирование у будущего учителя физики обобщенного метода решения прикладных задач с применением электронного учебника / И.А. Крутова, О.Ю. Дергунова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4-4. – С. 969–974. – URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31308> (дата обращения: 06.10.2022).
6. Крутова, И.А. Методы решения основных задач теоретической механики: учебно-методическое пособие / И.А. Крутова, А.С. Исмухамбетова. – Издательский дом «Астраханский университет», Астрахань, 2015. – 128 с.
7. Крутова, И.А. Применение электронных образовательных ресурсов в процессе методической подготовки будущего учителя физики / И.А. Крутова, Т.В. Кириллова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22243> (дата обращения: 06.10.2022).
8. Крутова, И.А. Цифровая трансформация университета: риски и перспективы / И.А. Крутова, О.В. Крутова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 2. – С. 170–174.
9. Стефанова, Г.П. Типовые профессиональные задачи как целевой ориентир подготовки бакалавров и магистров в условиях реализации ФГОС ВО / Г.П. Стефанова, И.А. Крутова, И.А. Байгушева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3 (116). – С. 53–58.
10. Стефанова, Г.П. Высшее образование в условиях цифровой трансформации / Г.П. Стефанова, О.В. Крутова // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях: Сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции, Астрахань, 26 декабря 2020 года / Составители О.П. Подосинникова, Н.И. Абдуллаева. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2020. – С. 101–107.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ

Куйшбаева В.В.,

студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания учеников начальных классов с помощью сказок. Этот вопрос остается актуален и на сегодняшний день. В статье рассматриваются особенности формирования у детей представлений о таких качествах как духовность и нравственность.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, сказки, младшие школьники, сказкотерапия

Младшая школа закладывает основы развития человеческого сознания. Одна из важнейших задач в формировании личности ученика – это обогащение его духовно-нравственными представлениями и понятиями. Духовно-нравственное воспитание развивает сознание и чувства детей, вырабатывает навыки и привычки правильного поведения. Маленький ребенок еще не имеет нравственных представлений. Как известно, человека воспитывает не только его семья, но и школа, учителя, сверстники. Степень овладения нравственными представлениями у детей различна, что связано с общим развитием ребёнка, его жизненным опытом. В этом плане велика роль уроков литературного чтения. Значимость духовно-нравственного воспитания отмечается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где указано, что основные общеобразовательные программы всех ступеней образования должны обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности, а формирование духовно-нравственной культуры обучающихся является одной из главных задач, которая ставится перед современным общим образованием.

Духовно-нравственное воспитание – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учеников, направленный на формирование гармоничной личности, на развитие ее ценностно-смысловой сферы, посредством сообщения ей базовых ценностей. Духовность и нравственность – это неразрывно связанные понятия. При их отсутствии начинается распад личности и культуры всего человечества. Духовно-нравственное воспитание, по словам В.И. Павлова, направлено на формирование:

- 1) нравственных чувств – совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма;
- 2) нравственного облика – терпения, милосердия, кротости, незлобивости;
- 3) нравственной позиции – способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний;
- 4) нравственного поведения – готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли.

Безусловно, огромное влияние на ребят оказывают сказки, они хорошо воспринимаются и усваиваются детьми. Сказка – один из основных жанров устного поэтического творчества. Это преимущественно прозаический художественный устный рассказ фантастического, авантюристического или бытового характера с установкой на вымысел [4]. Все сказки можно разделить на две группы: авторские и народные. Авторские сказки еще называют литературными. Русские народные же делятся на волшебные, бытовые, сказки о животных.

Сказки несут в себе глубокую народную мудрость, пронизанную нравственностью. Совместный с детьми анализ сказочных ситуаций и характеров героев способствует формированию умений правильного поведения в тех или иных ситуациях. Идея литературных сказок тесно связана с основной целью образования, что говорит о том, что материал сказок способствует раскрытию духовно-нравственного потенциала.

Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей происходит, прежде всего, на уроках гуманитарного цикла, поэтому необходимо наполнить каждый этап целенаправленным формированием личностных качеств. Авторами учебников литературного чтения В.Г. Горецким, Л.Ф. Климановой разработана система развивающих и воспитывающих заданий, которые могут позволить младшим школьникам гармоничным образом усвоить морально-этические ценности гражданина России.

На уроках литературного чтения учитель в качестве дополнительного материала может использовать русские народные сказки, которые дают большие возможности по усвоению морально-этических ценностей младшими школьниками. Сказка – это любимый жанр всех детей. Язык сказки доступен и понятен ребенку. В связи с этим сказка является наиболее простым материалом для развития устной связной речи детей младшего школьного возраста, а также сказка способствует развитию воображения

В своем самом известном труде «Сердце отдаю детям» Василий Александрович Сухомлинский писал: «Сказка, игра, фантазия – животворный источник детского мышления, благородных чувств и стремлений. Многолетний опыт убеждает, что эстетические, нравственные и интеллектуальные чувства, рождающиеся в душе ребенка под впечатлением сказочных образов, активизируют поток мысли, который пробуждает к активной деятельности мозг, связывает полнокровными нитями живые островки мышления» [3]. Он высоко оценивал роль сказки в воспитании школьников. Поэтому, в его школе была создана комната сказки, в которой осуществлялось воспитание не только младших школьников, но и подростков.

В использовании сказки применяются различные методы:

Чтение сказки. Чтение является базовым гуманитарным предметом в начальной школе, с помощью которого можно решать не только узкопредметные задачи, но и общие для всех предметов задачи гуманитарного развития младшего школьника. Используются различные виды чтения: в слух, про себя; в парах друг другу и по ролям.

Пересказ. Особенность пересказа заключается в том, что в повествовании не только точно передаются замысел и сюжет, но и сохраняется стиль произведения.

Рисование по мотивам сказки. Младшие школьники с большим интересом иллюстрируют произведения, которые изучают на литературном чтении.

Вдобавок к этим методам, многие ребят любят инсценировать произведения.

Сказки оказывают незаменимое влияние на формирование нравственных представлений детей: учат различать хорошее и плохое во взаимоотношении людей, в их поведении; вселяют в ребенка веру в торжество добра и справедливости; заставляют вдуматься, чтобы обнаружить и понять основную идею, что вызывает внутреннюю активность читателя; на ярких примерах показывают, как определенное поведение приводит к определенным результатам: добро вознаграждается, зло наказывается.

При помощи сказочных произведений можно бороться и с различными детскими психологическими проблемами. В психологии этот метод работы с детьми, испытывающими те или иные затруднения, называется сказкотерапия. Различные авторы, использующие этот метод в своей работе (Д. Бретт, Д. Миллс, Р. Кроули, Д. Соколов, Л.П. Стрелкова и др.) [2] указывают, что применение сказкотерапии позволяет решать ряд проблем (как ситуационных, так и глубоко личностных), возникающих у детей разных возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, неприятием своих чувств и т.д.,

Подводя итоги сказанному, можно сказать о значительном влиянии сказки на формирование нравственных представлений у младших школьников. Развитие нравственных чувств, образа, поведения, нравственной позиции младших школьников наиболее эффективным будет в условиях младших классов, так как именно в этот период дети начинают логически мыслить, становятся дисциплинированными, начинают осознавать себя, свое Я и свои возможности в саморазвитии. Период младшего школьного возраста наиболее благоприятен для принятия детьми духовно-нравственных позиций, ориентиров и ценностей. И в этом им

могут помочь сказки, показывающие примеры духовности и нравственности. Они используются как эффективное средство воздействия на психику и сознание ребенка.

Библиографический список

1. Бороздина, Г.В. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров [Текст] / Г.В. Бороздина. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 477 с.
2. Дивногорцева, С.Ю. Теоретическая педагогика: учебное пособие / С.Ю. Дивногорцева. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 195 с.
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Радянська школа, 1988. – 154 с.
4. Тимофеев, Л.И. Словарь литературоведческих терминов / Л.И. Тимофеев. – М. : Просвещение, 2004. – С. 46–76.

ИЗУЧЕНИЕ ИГРОВОГО СТРЕТЧИНГА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кулакова Ю.В.,
воспитатель
МДОУ «Марковский детский сад «Теремок»,
Республика Марий Эл;
Пугачева Н.Б.,
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»,
г. Казань

Аннотация. Здоровый образ жизни необходимое условие культурного развития человека. Игровой стретчинг – методика комплексного физического развития и оздоровления дошкольников. Это специально подобранные упражнения на растяжку мышц, проводимые с детьми в игровой форме. В статье выявлены особенности применения игрового стретчинга с детьми дошкольного возраста для комплексного развития физических качеств.

Ключевые слова: стретчинг, игровой стретчинг, развитие физических качеств, оздоровление дошкольников

В современном обществе особое место отводится охране и укреплению физического и психического здоровья граждан, в том числе их социального благополучия. Здоровый образ жизни в наше время становится необходимым условием культурного развития человека. Поэтому крайне важно правильно организовывать физическое развитие именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем не только полноценное физическое, но и разностороннее развитие личности. В настоящее время появилось много новых методик, направленных на обновление содержания деятельности по физической культуре. Одна из методик – это стретчинг.

Стретчинг возник в пятидесятые годы в Швеции, но только спустя двадцать лет стал активно применяться в спорте и оздоровительной физической культуре. Эта методика заслужила широкое признание во всем мире, так как она построена с учетом всех знаний анатомии и физиологии. Она максимально использует скрытые возможности организма и поэтому наиболее эффективна. Занятия стретчингом – это хорошая осанка, снижение травматизма, подвижность и гибкость тела, бодрый дух и отличное настроение. В детском саду широко используется игровой стретчинг [1].

Игровой стретчинг – это методика комплексного физического развития и оздоровления дошкольников. Это специально подобранные упражнения на растяжку мышц, проводимые с детьми в игровой форме. Программа занятий игровым стретчингом включает в себя элементы лечебной физкультуры, упражнения корректирующей гимнастики, релаксацию, музыкальное сопровождение [2].

Особенности игрового стретчинга заключаются в том, что ребенок не устает во время игры – занятия, не воспринимает ее как нечто неприятное, обязательное, что от него настойчиво требуют взрослые. Существуют особые программы для дошкольников, школьников. Все дело в том, что в дошкольном и школьном возрасте есть свои особенности и нюансы роста мышечной ткани, и опытный инструктор обязательно учитывает их, планируя индивидуальную или групповую программу для детей.

Стретчинг помогает ребенку приобрести не только большую физическую выносливость, он делает его более стрессоустойчивым. Такие ребята менее подвержены эмоциональной нестабильности, перенапряжению, а при современном ритме жизни это крайне необходимый навык. Стретчинг рекомендуется не только будущим спортсменам, но и тем детям, которые хотят стать актерами, водителями и летчиками – эта гимнастика является отличной тренировкой координации движений [3].

Говоря о правилах стретчинга, следует отметить, что главным из них является обратная реакция – ребенку должны нравиться занятия, иначе никакой пользы от них он не приобретет. Эти тренировки обычно нравятся детям. И чтобы добиться такого результата, важно помнить, что лучшая тренировка – это тренировка, проведенная под музыку. Если детей будет несколько – еще лучше, поскольку это позволит разыграть настоящий сказочный спектакль. Все упражнения должны быть в должной мере легкими, чтобы ребенок не уставал, выполняя их, нагрузка на мышцы и суставы должна быть деликатной и адекватной. Основные правила занятия таковы:

1. Мышцы должны быть тщательно разогреты, подготовлены к основному комплексу упражнений, поэтому тренировку всегда начинают с разминки;
2. Упражнения выполняются в медленном темпе и с большой долей плавности;
3. Приемы и предлагаемые упражнения должны быть направлены на симметричную растяжку мышц – справа и слева;
4. Во время занятия ребенок должен дышать спокойно и ровно.

Упражнения, которые предлагаются ребенку, должны соответствовать основным требованиям – они должны быть безопасными для его здоровья, интересными, наглядными, показанными тренером, инструктором или взрослым, который занимается с ребенком дома. История – сказка, которая будет сопровождать действие, должна быть понятной по возрасту, легкой, образной и интересной [3].

Тренировки должны быть регулярными, иначе достигнутый прогресс будет быстро утрачен в длительном перерыве и придется все начинать сначала. Постепенно сложность приемов растет, но усложнять упражнение можно только тогда, когда малыш полностью освоил простой вариант упражнения. Число повторений одного упражнения также должно расти постепенно [1].

Одно из важных правил гласит, что упражнение, которое причиняет боль, не должно входить в систему стретчинга. Если больно, это может быть следствием того, что мышцы были плохо разогреты и не готовы к основной нагрузке или упражнение выполняется слишком резко, быстро, интенсивно. Если ребенок жалуется на боль, следует прекратить занятие, дать мышцам восстановиться и вернуться к тренировке в более щадящем режиме, даже если она станет своеобразным «шагом назад» в вашей программе [3].

Таким образом, занятия игровым стретчингом являются одним из важных в развитии и укреплении здоровья ребёнка. Поэтому нужно и важно развивать физические качества у детей до такой степени, которая обеспечивает беспрепятственное выполнение необходимых движений с соблюдением всех правил проведения занятий и возрастные особенности организма.

Библиографический список

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика физического воспитания / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Ивашкина, С.Ю. Игровой стретчинг – как технология сохранения и стимулирования здоровья детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С.Ю. Ивашкина // Современный урок: [сайт]. – Пензенская область, 2019. – URL – <https://www.1urok.ru/categories/19/articles/15942> (дата обращения 17.10.2022).
3. Сулим, Е.В. «Занятия по физкультуре в детском саду: Игровой стретчинг» / Е.В. Сулим. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 112 с.

ПОТЕНЦИАЛ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ларина Т.В.,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж

Аннотация. В статье рассматриваются потенциальные возможности интегративного взаимодействия науки и образования в научно-образовательной среде вуза. Отмечается, что основным механизмом научно-методического сопровождения интеграции науки и образования является механизм управления, представленный в виде совокупности форм, методов и средств, а также процедур и ресурсов, и включающий механизмы взаимодействия, функционирования и оценки результативности взаимосвязанных структурных компонентов целостной системы управления, которые согласованно «разворачиваются» в пространстве и во времени для решения управленческих задач, связанных с реализацией потенциала интеграции науки и образования.

Ключевые слова: интеграции науки и образования, научно-методическое сопровождение, потенциал науки и образования, образовательная среда вуза

Для реализации преимуществ, представляемых интеграцией науки и образования в научно-образовательной среде вуза, необходимо совершенствование системы механизмов научно-методического сопровождения процесса интеграции. В современных условиях наука и образование, являясь социальными системами, не могут эффективно развиваться без взаимной интеграции и тесного взаимодействия. Данным социальным системам в новых условиях необходимо составлять синтез, предполагающий последовательную реализацию комплекса интеграционных проектов и программ. Лучших специалистов готовят там, где обеспечивается тесная взаимосвязь учебного процесса с научно-исследовательской и опытно-конструкторской работой, где существует возможность включиться в деятельность ведущих научных коллективов, проникнуться атмосферой научного поиска, принять участие в разработке крупных проектов. Фундаментальные научные достижения, крупные технические решения, новейшие технологии и разработки, оригинальные инновационные проекты появляются, как правило, в тех научно-образовательных организациях, где гармонично сочетается опыт старшего поколения с нестандартным подходом к делу молодых, где присутствуют механизмы научно-методического сопровождения интеграции науки и образования.

Научно-методическое сопровождение интеграции науки и образования – это не актовое разовое мероприятие, а процесс, включающий определенные этапы, на каждом из которых осуществляется целенаправленная деятельность, обеспечивающая последовательное решение поставленных задач. Процессуальность и пролонгированность научно-методического сопровождения предполагают обоснование и тщательную проработку содержания и механизмов осуществления такого сопровождения в «научно-образовательной среде вуза» [2, С. 35]. Целью интеграции науки и образования в вузе должно стать создание целостной системы, объединяющей механизмы научно-методического сопровождения интеграции науки и образования в научно-образовательной среде вуза.

Основными положениями, определяющими проектирование, содержание, реализацию, организационные формы и методы научно-методического сопровождения в соответствии с целью должны стать принципы, определяющие процесс интеграции науки и образования: принцип симбиоза (греч. *symbiosis* – соединение), направленный на исследование и усиление взаимосвязей между наукой и образованием, с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности; принцип обоюдности развития науки и образования, обеспечивающий целесообразность изменений их структурно-изоморфных

составляющих; принцип релевантности (англ. relevant – существенный), допускающий формирование и развитие интегративных форм взаимодействия научных кадров, профессорско-преподавательского состава и обучающихся посредством объединения в единое целое ранее разнородных частей и элементов; принцип функциональности, предполагающий формирование системной целостности «наука-образование» при одновременном разделении между ними функций; принцип коммутации (лат. commutatio – изменение), означающий, что изменения в научной или образовательной деятельности влияют на трансформацию системной целостности «наука-образование», динамику развития качества образования; принцип совместимости, в соответствии с которым формируется новое единство научной и образовательной деятельности на основе информационных обменов с целью оптимизации подготовки современных специалистов.

Для обеспечения эффективности процесса научно-методического сопровождения интеграции науки и образования в вузе и повышения существующего потенциала интеграции науки и образования в научно-образовательной среде учебного заведения, прежде всего, необходимо руководствоваться нормативной документацией. Так, ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации», в статье 72 «Интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании» указывается, что целями интеграции образовательной и научной деятельности в высшем образовании должно стать «повышение качества подготовки обучающихся за счет привлечения к проведению научных исследований и использование полученных знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности» [7].

Достижение цели в области интеграции науки и образования в высших учебных заведениях, безусловно, будет способствовать достижению целей научно-технического развития Российской Федерации, которые отражены в стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 [3].

Опираясь на представленные документы и с целью повышения эффективности процесса интеграции науки и образования необходимо определить механизмы их научно-методического сопровождения в соответствии с целью, задачами объектов и субъектов такого сопровождения. Выбор оптимальных механизмов научно-методического сопровождения интеграции науки и образования в вузе позволит эффективно реализовывать намеченную цель и обеспечит результат, соответствующий поставленной цели.

В научно-педагогических исследованиях можно встретить следующие определения понятия «механизм», как устройство, которое обуславливает функционирование объекта педагогического воздействия, является движущей силой его развития (Е.А. Шумилова) [8, С. 18–24]; как совокупность взаимосвязанных элементов, которая обуславливает порядок реализации педагогической деятельности (Н.Л. Торгунская) [6, С. 400–403] или реализуют способность объекта функционировать и развиваться (Е.С. Рапацевич) [4]; как комплекс процессов или состояний педагогической системы, которые определяют какое-либо явление (В.П. Беклемешев) [1, С. 48–55]; как систему многоуровневых взаимодействующих и взаимообусловленных процессов, которые обладают заданным началом и соотносимостью своих итогов (А.В. Суюшов) [5].

Следовательно, опираясь на вышеперечисленные определения понятия «механизм» под *механизмами научно-методического сопровождения интеграции науки и образования в вузе*, следует понимать совокупность структурных компонентов научно-образовательной среды высшего учебного заведения, которые обладают такими характеристиками как управляемость, целостность, функциональная направленность и синергетический (результатирующий) эффект. Необходимо подчеркнуть, что развитие любого интеграционного процесса будет достигнуто посредством функционирования всего комплекса механизмов, продуктивного взаимодействия субъектов данного процесса, создании единой системы организации их сотрудничества.

Вопрос о механизмах научно-методического сопровождения в контексте достижения поставленной цели (создание целостной системы) – это фактически вопрос об управлении

интеграцией науки и образования. Объединенные в систему механизмы научно-методического сопровождения интеграции науки и образования, представляют собой совокупность форм, методов и средств, а также процедур и ресурсов, которые должны согласованно реализовываться в образовательном процессе для решения управленческих задач, связанных с реализацией потенциала интеграции науки и образования. Реализация механизма управления процессом интеграции науки и образования в вузе – это совокупность форм, методов и средств, а также процедур и ресурсов, представленных в виде механизмов *взаимодействия, функционирования и оценки результативности* взаимосвязанных структурных компонентов целостной системы управления.

Для создания целостной системы, объединяющей механизмы научно-методического сопровождения интеграции науки и образования необходимо установить взаимосвязи между субъектами образовательного процесса вуза, которые будут являться мощным потенциалом творческого развития всех субъектов совместной созидательной деятельности. Заинтересованность взаимодействующих сторон в поиске оптимальных путей, способов, форм организации научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе; конструктивное сотрудничество, с целью преодоления наиболее значимых проблем, будет способствовать формированию единого научно-образовательного пространства вуза. Следовательно, одним из существенных механизмов научно-методического сопровождения интеграции науки и образования в вузе должно стать создание системы взаимодействия между субъектами научно-образовательной деятельности, направленной на интеграцию, сотрудничество, достижение синергетического эффекта в научно-методическом сопровождении интеграции науки и образования. Субъект-субъектное взаимодействие участников научно-образовательного процесса должно включать как традиционные формы, принятые в вузе, так и инновационные, способствующие эффективности процессов интеграции науки и образования - участие профессорско-преподавательского состава, научных работников и обучающихся в научных исследованиях и внедрение их в образовательный процесс вуза; взаимопосещаемость различных мероприятий научным и педагогическим составом вуза; использование, применение и внедрение идей, принципов, знаний, методов и технологий из одних областей в другие на основе конвергенции естественнонаучных и гуманитарных знаний; обмен современной научно-образовательной информацией, совместный поиск новых научных направлений и др.

Эффективность механизма взаимодействия повысится с созданием рабочей группы, которая будет являться действенным инструментом научно-методического сопровождения интеграции науки и образования, координатором интеграционных процессов. Основными формами и методами научно-методического сопровождения интеграции науки и образования, осуществляемыми рабочей группой, должны стать: сбор и обработка информации о научно-методических исследованиях, их анализ и оценка; выработка и принятие решений, направленных на достижение поставленной цели в области интеграции науки и образования; планирование научных и методических мероприятий, с целью совершенствования образовательного процесса в вузе; организация процесса интеграции науки и образования – доведение до исполнителей поставленных задач; мотивация и стимулирование исполнителей; учет и контроль интеграционных процессов – сбор, обработка и анализ информации о ходе реализации задач по интеграции науки и образования в вузе; регулирование процесса интеграции науки и образования, с последующим обеспечением оптимального функционирования всей системы научно-методического сопровождения процесса интеграции науки и образования.

Встроенность интеграции науки и образования в содержание подготовки современных специалистов должно осуществляться на основе механизма функционирования с учетом требований нормативной документации вуза, регламентирующей деятельность субъектов научно-образовательного процесса, в том числе и их взаимодействие. Достижением встроенности интеграции науки и образования в содержание подготовки обучающихся является ориентированность на современные социально-экономические, научно-технические и другие изменения в интересах научно-технологического развития нашей страны.

Механизм оценки результативности процесса интеграции науки и образования в вузе на основе синергетического подхода позволит повысить эффективность научно-образовательного процесса, что в свою очередь будет способствовать качественной подготовке обучающихся. Одним из эффективных методов научно-методического сопровождения интеграции науки и образования в вузе с целью оценки результативности процесса интеграции может стать проведение анкетирования. Анкетирование, как метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов, активно используется для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений. Данный метод дает возможность установить общие взгляды, различные мнения участников научно-образовательного процесса по вопросам, касающимся внедрения научных исследований в образовательный процесс, выявить мотивацию их деятельности, систему отношений. Проведение анкетирования по оценке результативности процессов интеграции науки и образования будет являться стимулом для повышения качества научных исследований, улучшения работы преподавателей и подготовки обучающихся. Итоги анкетирования позволят выработать систему корректирующих и предупреждающих мер по совершенствованию тех областей, которые требуют дальнейшего улучшения, с учетом всех высказанных замечаний и рекомендаций.

Таким образом, создание целостной системы, объединяющей механизмы научно-методического сопровождения интеграции науки и образования в научно-образовательной среде вуза, позволит активизировать научные и педагогические кадры, а также обеспечить мотивацию обучающихся к проведению научных фундаментальных исследований и внедрению их результатов в образовательную деятельность, что в свою очередь будет способствовать повышению качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Библиографический список

1. Беклемешев, В.П. Модернизация адаптационного механизма регионального рынка труда и проблемы рынка образовательных услуг / В.П. Беклемешев // Служба занятости. – 2010. – № 6. – С. 48–55.
2. Мещерякова, Е.И. Потенциальные возможности интеграции науки и образования / Е.И. Мещерякова, Т.В. Ларина // Журнал «Право и образование». – 2022. – №5. – С. 34–40.
3. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения 01.08.2022).
4. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001.
5. Суюшов, А.В. Педагогические аспекты формирования механизмов иноязычной речевой деятельности на основе устной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2000.
6. Торгунская, Н.Л. Условия и механизмы реализации педагогических инноваций в образовании / Н.Л. Торгунская // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2007. – № 32, Т. 11. – С. 400–403.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022).
8. Шумилова, Е.А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза / Е.А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. – № 2. – С. 18–24.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Лучшева Л.М.,
кандидат психологических наук,
доцент Военно-политической работы в войсках (силах) ВИ(ИТ),
г. Санкт-Петербург;
Морозова О.А.,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент Военно-политической работы в войсках (силах) ВИ(ИТ),
г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье анализируются проблемы повышения эффективности образовательной деятельности в рамках профессиональной переподготовки слушателей.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка слушателей, индивидуально-ориентированное обучение, эффективность обучения

Современные требования к профессиональной переподготовке заключаются не столько в том, чтобы обеспечить суммой знаний, сколько раскрыть способности слушателей к овладению профессией при реализации индивидуально-ориентированного обучения. Военнослужащие, выходящие в отставку, составляют существенный потенциал для государства. Овладевая новой профессией, слушатели имеют значительное преимущество перед студентами. Их преимущество состоит в огромном жизненном и профессиональном опыте, знаниях и компетенциях, приобретенных во время службы, высокой мотивации к обучению. Военнослужащих отличает дисциплинированность, желание получить новые знания и немедленно применить их на практике, понимание своих собственных проблем и места в жизни, потребность в построении собственной новой индивидуальной профессиональной карьеры.

Слушатели, проходящие обучение по выбранной специальности, ориентированы и высоко мотивированы на качественное освоение учебной программы и приобретение новых умений и навыков. Но они могут утратить навыки к получению новых знаний, компетенций, самообразованию. Поэтому применение традиционных форм обучения не всегда для них приемлемо, требуется включать инновационные элементы. Эффективнее применять индивидуально-ориентированное обучение, которое имеет многолетнюю историю и признано многими учеными и практиками.

Основной контингент обучающихся среднего возраста, поэтому как отмечает исследователь А.А. Ярулова [4] индивидуально-ориентированное обучение должно учитывать возрастные особенности слушателей. При реализации индивидуально-ориентированного обучения должны прослеживаться связи между основной целью и задачами, предметом и содержанием, методами и способами, учебной деятельности слушателей и профессорско-преподавательского состава [1].

Основной акцент при реализации индивидуально-ориентированного обучения слушателей дополнительной профессиональной программы приходится на самообучение, формирование способности к саморефлексии и самообразованию. Исследователь Е.И. Тарасова, пишет о существовании проблемы при реализации индивидуально-ориентированного обучения заключающуюся в том, что слушатели обучаются при групповой форме обучения, в которой трудно реализовать индивидуальный подход и создать индивидуальные условия для усвоения знаний, умений и навыков [3].

Индивидуально-ориентированное обучение призвано помочь слушателям в построении индивидуальной самообразовательной деятельности. Для этого профессорско-преподавательским составом разрабатываются средства, методы, формы способствующие погружению слушателей в лично-значимую деятельность.

Реализуя индивидуально-ориентированное обучение, в учебной группе создается безопасная среда, условия для самостоятельной подготовки слушателей активизирующие самообразовательную познавательную деятельность. К безопасной среде можно отнести учет возрастных особенностей слушателей, которые имеют свою жизненную и профессиональную историю, определенный профессиональный и социальный статус, могут отличаться по возрасту от преподавателя в большую сторону, профессиональные заслуги и награды. Кроме этого, в данной возрастной группе могут быть отличия в скорости усвоения учебного материала, формирования умений и навыков, которые, безусловно, учитываются преподавателями при выстраивании индивидуальной учебной траектории.

Главными достоинствами системы индивидуально-ориентированного обучения являются: ориентация на исходный уровень подготовки слушателей, который определяется входной диагностикой на каждом изучаемом предмете; активизация познавательной активности слушателей; возможность немедленного переноса полученных знаний в повседневную жизнь; развитие умений учиться; получение обратной связи от преподавателя на консультации перед семинарским или практическим занятием проводимом в групповой или индивидуальной форме.

Методическая, технологическая и информационная составляющие учебного процесса являются неотъемлемой частью реализации индивидуально-ориентированного обучения. Преподаватели разрабатывают задания разной сложности, распределяя их по степени усвоения учебного материала, контроль усвоения осуществляется на практических и семинарских занятиях, применяются: самооценивание, самоконтроль, опросы, тестирование, контрольные работы [2].

Каждая учебная дисциплина предусматривает разработку рабочей программы, учебно-методического комплекса, все слушатели обеспечиваются учебниками, учебными пособиями, в том числе авторскими, разработанными преподавателями кафедры с учетом особенностей обучения конкретного предмета для самообразовательной деятельности.

На лекционных занятиях обязательным является не только устное изложение учебного материала, но и применение мультимедийного сопровождения, видеофильмов, наглядных схем и таблиц. На каждое занятие преподавателем разрабатывается подробный конспект лекции, план лекции с подробным описанием структуры лекции, учебными вопросами, временными интервалами на каждый изучаемый вопрос, рекомендованной литературой, методами изложения лекции.

Для каждого семинарского и практического занятия разрабатываются план, методические рекомендации и задание для слушателей, которое выдается заранее с целью самоподготовки и самоконтроля. Во время проведения семинарского, практического занятия создаются условия для свободного обмена опытом, взглядами, профессиональным мастерством. Семинарские и практические занятия предоставляют возможность высказать каждому слушателю свою точку зрения, привести доводы и аргументы, тем самым происходит закрепление полученных знаний, овладение профессиональным языком, формирование компетенций, умений и навыков.

Самообразовательной деятельности отводится значительная роль при освоении учебной дисциплины, слушателям предоставляются раздаточные материалы, вопросы для самоподготовки и самоконтроля, методические и проверочные материалы, тесты, учебники и учебные пособия, выставки литературы. Преподавателями применяются различные методики и технологии обучения, показывающие высокие результаты.

Обучение слушателей имеет свои отличительные особенности, здесь важно отслеживать результативность применения индивидуально-ориентированного обучения. Оценка результативности осуществляется как на каждом занятии, так и в конце изучения учебной дисциплины. Конечно, в первую очередь, речь идет об оценке теоретических знаний, но не менее важно оценивать сформированные умения и навыки. Для этой цели преподавателями разрабатываются разного уровня задания практико-ориентированного характера в виде задач, практических случаев и ситуаций.

Таким образом, описанная модель позволяет говорить о том, что индивидуально-ориентированное обучение – это не просто присвоение совокупности знаний слушателем, а выстроенная модель, которая позволяет овладеть умениями, навыками, компетенциями для будущей профессиональной деятельности. Обучение строиться с учетом возрастных, личностных и профессиональных особенностей слушателей, позволяет развивать свою индивидуальность, способность к обучению и самообразованию.

Библиографический список

1. Елисеева, Е.А. Педагогические условия индивидуально-ориентированной иноязычной подготовки студентов технического вуза / Е.А. Елисеева. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 176 с.
2. Макусева, Т.Г. Модель индивидуально-ориентированного обучения / Т.Г. Макусева // Вестник Казанского технологического университета, 2012. – С. 327–330.
3. Тарсова, Е.И. Индивидуально-ориентированная система подготовки будущего учителя технологии к обучению младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского / Е.И. Тарсова. – Брянск, 2004. – 22 с.
4. Яруллов, А.А. Индивидуально-ориентированная система обучения / А.А. Яруллов. – Красноярск, 1998. – 112 с.

«НЕДЕТСКИЙ» ЧЕРНЫЙ ЮМОР В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ-СКАЗКИ Р. ДАЛЯ «CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY»)

Макарова Н.В.,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж

Аннотация. В статье анализируются лингвистические и экстралингвистические аспекты использования черного юмора в произведениях для детей. Рассматриваются формы выражения черного юмора в художественном произведении и проблема его восприятия детьми. Акцентируется роль «переломных» эпох в востребованности этого явления.

Ключевые слова: черный юмор, формы выражения черного юмора, детская литература

По данным опроса, проведенного недавно британским развлекательным телеканалом ITV 3, самый читаемый сегодня в Великобритании детский писатель – мастер черного юмора Роалд Даль (Roald Dahl) [1]. При этом популярностью пользуются не только его последние произведения, написанные в начале 90-х годов XX века, но и самые ранние, относящиеся к 60-ым годам. Активная их экранизация в последние десятилетия (Matilda (1996), Charlie and the Chocolate Factory (2007), Witches (2020) и др.) также является подтверждением все возрастающей популярности. Одна из причин этого явления, безусловно, – наличие юмористической составляющей, являющейся неременной характеристикой произведений для детей [5, с. 188].

Сказочная повесть Р. Даля «Charlie and the Chocolate Factory» представляет собой богатый источник материала, позволяющего изучить механизм создания комического эффекта в произведении для детей. В результате анализа текстового материала сказки нами было выявлено 13 лингвостилистических приемов и средств репрезентации юмора, среди которых: гротеск (19 % примеров), неправдоподобие (15 %), гипербола (13 %), эффект неожиданности (9 %), эпитет (9 %), сравнение (8 %), абсурд (8 %), говорящее имя (6 %), окказионализмы (5 %), эффект обманутого ожидания (4 %), оксюморон (3 %), метафора (3 %) и антитеза (1 %). В рамках данной статьи интерес представляют те из них, которые являются средствами репрезентации черного юмора. А.А. Житенев указывает, что основными формами выражения черного юмора являются гротеск, абсурд и алогизм [3, с. 41]. В повести-сказке Р. Даля на долю этих приемов приходится более 25 % примеров, репрезентирующих комическое и эксцентрическое, то есть, сказка буквально испещрена черным юмором.

Исследователи черного юмора указывают, что «он затрагивает наиболее табуированные темы, актуальные для всех времен и народов: смерть и насилие, тяжелые болезни и физические уродства, сексуальные отклонения и дискриминацию» [2, с. 333]. Одним из основных компонентов черного юмора как творческого принципа является особая контрсистема ценностей. Чёрный юмор ломает все духовные запреты и табу. Он находит смешным то, что считается слишком серьезным, чтобы попадать в сферу действия столь легкомысленного чувства, как чувство юмора - предметом для шуток становятся смерть человека, разложение социальных институтов, болезни души и тела, физическое и нравственное уродство, страдания, боль, лишения и страх. Черный юмор может рассматриваться как форма психологической защиты личности от тягостных переживаний.

Присутствие такого контента в произведениях для детей, безусловно, вызывает вопросы о причинах, целях и способах его репрезентации.

Повесть-сказка «Charlie and the Chocolate Factory» была написана в 1964 году – время, когда происходил распад колониальной империи, оказавший негативное влияние на экономическую ситуацию в Великобритании [4]. Безработица, повышение налогов, рост потока

эмигрантов из стран Содружества – все это представлено в сказке Р. Даля в комической, но чрезвычайно неприглядной форме. Черный юмор используется при описании внешности и поведения героев.

Так, например, дедушки и бабушки главного героя, мальчика Чарли, в силу своей старости и немощности все время проводят в кровати, а в силу бедности – делят единственную в доме кровать на четверых: «*The bed was given to the four old grandparents because they were so old and tired. They were so tired, they never got out of it. Grandpa Joe and Grandma Josephine on this side, Grandpa George and Grandma Georgina on this side*». Сам по себе данный факт не может вызвать ничего, кроме сочувствия. Но для британской коммуникативной культуры соблюдение личного пространства является одним из основных требований, и ситуация, изображенная в сказке, не правдоподобна, а потому комична. В реализации комического эффекта используется гротеск.

Гротеск, основанный на неправдоподобии, используется при изображении богатого индийского принца Пондишери, который проснулся в шоколадном озере, образовавшемся из его растаявшего шоколадного дворца: «... *there came a very hot day with a boiling sun, and the whole palace began to melt, and then it sank slowly to the ground, and the crazy prince, who was dozing in the living room at the time, woke up to find himself swimming around in a huge brown sticky lake of chocolate*».

Черный юмор используется в описании попыток заполучить билеты на экскурсию. Это и ограбление банка с последующей тратой всех денег на шоколадки Вонки. Комическое передается с помощью гротеска, основанного на неправдоподобии и эффекте неожиданности: грозный грабитель банка распечатывает купленный шоколад с помощью не менее грозного оружия – кинжала, сидя на полу, как ребенок, в окружении гор шоколадных оберток: «*And when the police entered his house to arrest him, they found him sitting on the floor amidst mountains of chocolate, ripping off the wrappers with the blade of a long dagger*».

Этот же механизм создания комического эффекта задействован в описании работы машины, специально созданной для обнаружения Золотых билетов без нарушения целостности обертки шоколадной плитки. По ошибке механическая рука вытащила золотую коронку изо рта графини, стоящей неподалеку. Неправдоподобным в равной степени является и предназначение такой машины: «*The machine had a mechanical arm that shot out with tremendous force and grabbed hold of anything that had the slightest bit of gold inside it*», и ее способность проводить какие-либо манипуляции с человеческими зубами: «... *the mechanical arm shot out and made a grab for the gold filling in the back tooth of a duchess who was standing nearby*». Неожиданное столкновение этих двух планов и создает комический эффект.

Зубы не раз становятся «участниками» комических ситуаций. В британской коммуникативной культуре здоровье зубов – показатель статуса, обеспеченности их обладателя, поскольку стоматологическая помощь – одна из самых дорогостоящих услуг. Поэтому потерять зубы – значит утратить этот статус. В сказке конкурент Вилли Вонки производитель шоколада Фикельгрубер готов отдать свои передние зубы, чтобы хотя бы на три минуты оказаться на фабрике Вонки: «*Old Fickelgruber would give his front teeth to be allowed inside just for three minutes!*» Комическое в данном примере основано на чрезмерном преувеличении, сочетании резких контрастов и также реализуется с помощью гротеска.

Эффект неожиданности лежит в основе реализации комического при описании поведения вождя племени Умпа-Лумпа, когда он принимает приглашение Вонки поработать на его фабрике «*It's a deal!*» he cried. «*Come on! Let's go!*» В этом фрагменте согласие на переезд сопровождается расставанием с нелюбимой едой – тарелка с пюре из гусениц летит в окно «*The little man gave a great whoop of joy and threw his bowl of mashed caterpillars right out of the tree-house window*. Поведение – абсурдное, не приемлемое с точки зрения английского этикета.

В юмористическом ключе представлена еще одна ситуация, связанная с эмигрантами-работниками фабрики Вонки. Так один из них, старик умпа-лумпа, улетел, как воздушный шар, попробовав шипучий подъемный напиток. Он пренебрег техникой безопасности,

не отрыгнул подъемный газ и не смог вернуться. Комическое заключается в оценке произошедшего владельцем фабрики: с одной стороны он называет улетающего старика глупым ослом, поскольку тот не воспользовался спасительным средством «*a great big long rude burp*», с другой, характеризует его как очень вежливого человека, который не смог пренебречь этикетом: "*Burp, you silly ass, burp, or you'll never come down again!*" *But he didn't or couldn't or wouldn't, I don't know which. Maybe he was too polite.* В данном примере языковая игра реализуется на базе контекстуального оксюморона – сочетании несочетаемого.

Таким образом, в детском, на первый взгляд, произведении представлены совсем «не детские» факты, которые, кроме того, облачены в форму, мало доступную для детского восприятия. По мнению учёных, понимание чёрного юмора – это комплексная задача, которая зависит от когнитивных и эмоциональных аспектов. Справиться с этой задачей могут люди с высоким уровнем образования и IQ.

Библиографический список

1. Берновская, Е. Выше Поттера / Е. Берновская. – URL: gennadij.pavlenko.name Вокруг и около психологии»archives/3088 (дата обращения: 23.01.2022).
2. Губанов, Н.Н. Черный юмор. Превращение трагедии в абстрактную идею / Н.Н. Губанов, Л.О. Рокотянская, Н.И. Губанов // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – Т. 18. – № 3, 2018. – С. 328–339.
3. Житенев, А.А. Эстетика и поэзия черного юмора: Лирика О. Григорьева / А.А. Житенев // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – Воронеж: Издательство ВГУ, 2009. – № 1. – С. 39–42.
4. Ковалева, О.А. История Англии. Англия в новейшее время : учебник / О.А. Ковалева / Под общ. ред. А.А. Егорова // Южный Федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020. – 114 с.
5. Макарова, Н.В. Особенности перевода личных имен в детской литературе (на материале повести Р. Даля «Charlie and the Chocolate Factory» / Н.В. Макарова // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы международной научно-практической конференции / Под ред. М.В. Норец. – Симферополь : ИТ АРИАЛ, 2022. – С. 187–190.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СРЕДСТВ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Митрахович В.А.,
профессор, доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела организации
инновационной деятельности и оценки качества образовательного процесса
Военная орденов Жукова и Ленина Краснознамённая академия связи
имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого,
г. Санкт-Петербург;
Бердюгин С.Ю.,
кандидат педагогических наук,
младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории научно-
исследовательского отдела Военного университета радиоэлектроники
г. Череповец;
Старшинов В.Н.,
преподаватель кафедры радиоэлектроники Военного университета радиоэлек-
троники,
г. Череповец

Аннотация. В статье рассматривается вопрос педагогического контроля уровня профессиональной подготовки военных специалистов и предлагается порядок подготовки и формирования средств оценки уровня развития компетенций курсантов по учебной дисциплине в высшем военно-учебном заведении. Предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с организацией образовательного процесса.

Ключевые слова: высшее военно-учебное заведение, образовательный процесс, профессиональная подготовка, контроль, учебная дисциплина, компетенция, критерий, показатель

Большое разнообразие государственных образовательных стандартов и как следствие образовательных программ, по которым осуществляется подготовка в вузе, приводит к усложнению контекста подготовки средств контроля уровня развития компетенций обучающихся. Организация, наполнение и применение средств контроля успеваемости (обученности), как по отдельной сложной теме, так и по учебной дисциплине в целом представляет собой сложную и кропотливую работу профессорско-преподавательского состава (ППС), что позволяет говорить о необходимости системного подхода в их формировании, включающего: анализ, выявление связей и отношений, построение моделей взаимодействия, управление и реализацию.

В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике «система – совокупность каких-либо компонентов, взаимосвязанных и взаимодействующих, имеющих общие происхождение и общие черты строения и выполняемых функций» [12].

В философском энциклопедическом словаре «система – целое; составленное из частей; соединение; совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [13].

В большом энциклопедическом словаре «система – целое; составленное из частей; соединение, определяется как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство, то есть взаимодействуют друг с другом и находятся в зависимости от состояния, изменений и развития каждого элемента» [3].

Анализ справочно-энциклопедической литературы [3; 12; 13] позволил определить основные свойства системы, к которым следует отнести: *целостность* – несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводимость из последних свойств целого, а также зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функций и т. д. внутри целого; *структурность* – это возможность описания

системы через установление ее структуры, то есть сеть связей и отношений в ней, когда ее поведение определяется не столько поведением ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры; *взаимозависимость структуры и среды* – система формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия; *иерархичность* обусловлена тем, что каждый компонент системы, в свою очередь, может рассматриваться как система, а исследуемая в данном случае система представляет собой один из компонентов более широкой, глобальной системы; *множественность описания* системы основана на принципиальной сложности каждой системы, ее адекватное познание требует построения множества различных моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект системы; *самоорганизации* – целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы.

Введение в образовательный процесс по специальности новых учебных дисциплин приводит к необходимости анализа компетенций, подлежащих освоению курсантами, взаимосвязи дисциплин и подготовки средств контроля оценки уровня профессиональной подготовки (ПП) в ходе их изучения и освоения. Опора на определенные свойства системы позволит ППС снизить временные затраты и поспособствует более качественному решению задачи подготовки средств оценки уровня ПП обучающихся по учебной дисциплине.

Анализ изменений федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и квалификационных требований (КТ) заказчика в лице Министерства обороны Российской Федерации к ПП курсантов ввуза позволил выделить ряд учебных дисциплин (УД) взаимосвязанных с формируемой УД «Военно-технические основы построения и применения беспилотных летательных аппаратов» (далее – новая УД).

В процессе подготовки у курсанта формируются компетенции необходимые для последующей профессиональной деятельности, что в свою очередь свидетельствует о преемственности и целостности образовательного процесса и требует от ППС кафедры внимания к качественной подготовке мероприятий контроля успеваемости обучающихся.

Выявленные связи между УД в основной профессиональной образовательной программе высшего образования (ОПОП ВО) позволили разработать схему, которая оценивает степень интеграции и взаимосвязи структуры образовательного процесса по специальности на кафедре, которая представлена рис. 1.

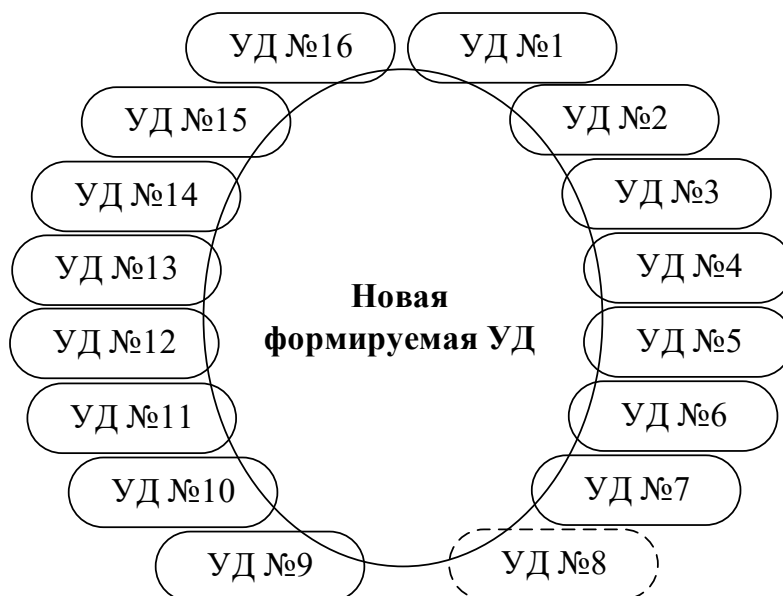


Рис. 1. Схема взаимосвязи УД в ОПОП ВО

Анализ формируемых компетенций у курсантов в результате изучения и освоения УД ОПОП ВО по специальности позволил определить структуру взаимосвязи новой УД с КТ и ее место в ОПОП ВО, которая представлена на рис. 2. Выявленные взаимосвязи УД и КТ позволяют раскрыть взаимозависимость структуры и среды программы подготовки, а также иерархичность образовательного процесса по специальности, в формировании средств оценки уровня ПП обучающихся.

Изучение и освоение любой УД в рамках ОПОП ВО должно сопровождаться проверкой уровня знаний обучающихся. Данный вопрос при формировании новой УД, и совершенствовании системы контроля обучающихся носит немаловажный характер, так как должен ответить на вопросы: когда, как и какими средствами осуществлять данную процедуру. Для оценки уровня ПП и развития способностей курсанта в вузе разрабатываются фонды оценочных средств (ФОС), которые входят в учебную программу по изучению и освоению УД. Одним из элементов ФОС является описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования [1].



Рис. 2. Структура взаимосвязи УД с КТ и ее место в ОПОП ВО

Оценка уровня сформированности компетенций у обучающегося по специальности в вузе возможна при своевременном и правильном выборе индикаторов. Определение индикаторов для новых УД является сложной задачей и требует понимания ППС общей и частных целей, как УД, так и всего образовательного процесса по специальности и предъявляемых требований. В данный период определяются конкретные характеристики и индикаторы, по которым в процессе обучения будут оцениваться компетенции и делаться выводы о результативности образовательного процесса.

Анализ справочно-энциклопедической и научной литературы позволяет определить критерий как «признак (правило) на основании которого преподаватель оценивает уровень сформированности компетенции у обучающегося. Критерий является своеобразным эталоном, на основе которого даётся оценка достижения цели освоения материала, происходит сравнение результатов» [4; 6; 9].

Необходимо отметить, что критерий представляет собой средство, необходимый инструмент оценки, но сам оценкой не является. Функциональная роль критерия – в определении или не определении существенных признаков предмета (уровень освоения материала УД, практических навыков работы на специальных комплексах). Критерий – не только средство

обнаружения предмета, но и средство основания для классификации, группировки предметов их оценки.

Критерий проявляется на основе системы показателей. Представления о них имеют большое значение, так как с одной стороны, они обеспечивают целенаправленность и предметность любой деятельности, а с другой, позволяют судить о состоянии (качестве) осуществляемой деятельности, ее эффективности. Массив показателей должен дать возможность получить достаточно полную характеристику состояния деятельности, предоставить возможность определить ее эффективность.

Вместе с тем показатель не включает в себя всеобщее измерение, так как существует достаточно свойств для полноты характеристики того или иного явления. Он отражает отдельные свойства и признаки познаваемого объекта (предмета) и служит средством накопления количественных и качественных данных.

Мониторинг справочно-энциклопедической и научной литературы позволяет определить показатель как «событие или явление, по которому можно судить о ходе образовательного процесса, достижения результата, качества усвоения темы, практических действий на специальной технике». Таким образом, набор действий курсанта при прохождении текущих, промежуточных и итоговой аттестаций по определенным критериям, позволит установить его уровень сформированности компетенций и является совокупностью показателей знаний, навыков и умений [2; 5; 7; 11].

Преподаватель формирует и определяет основную концепцию учебной программы, наполняет ее содержание, и тематический план изучения новой УД, планируемые результаты ее освоения, а также описывает средства контроля успеваемости курсантов, которые позволят оценить уровень их ПП в процессе ее освоения и реализует их на бумаге, для последующего согласования с предметно-методической комиссией (ПМК) кафедры и при необходимости с межкафедральной ПМК.

Результатом изучения и освоения курсантами в ОПОП ВО новой УД является овладение ими общепрофессиональной, профессиональной и профессионально-специальных компетенций (ОПК, ПК, ПСК). Работа преподавателя в данном случае заключается в формировании ФОС по новой УД с учетом их взаимосвязи с другими УД и КТ.

Анализ КТ, планируемых результатов и необходимость построения грамотного контроля успеваемости обучающихся позволил разработать и предложить структуру формирования критериев (К) и показателей (П) оценки уровня ПП по новой УД, которая представлена на рис. 3. Данная структура позволяет продемонстрировать масштабность работы ППС по формированию средств контроля обучающихся, наполнения и развития системы педагогического контроля вуза.

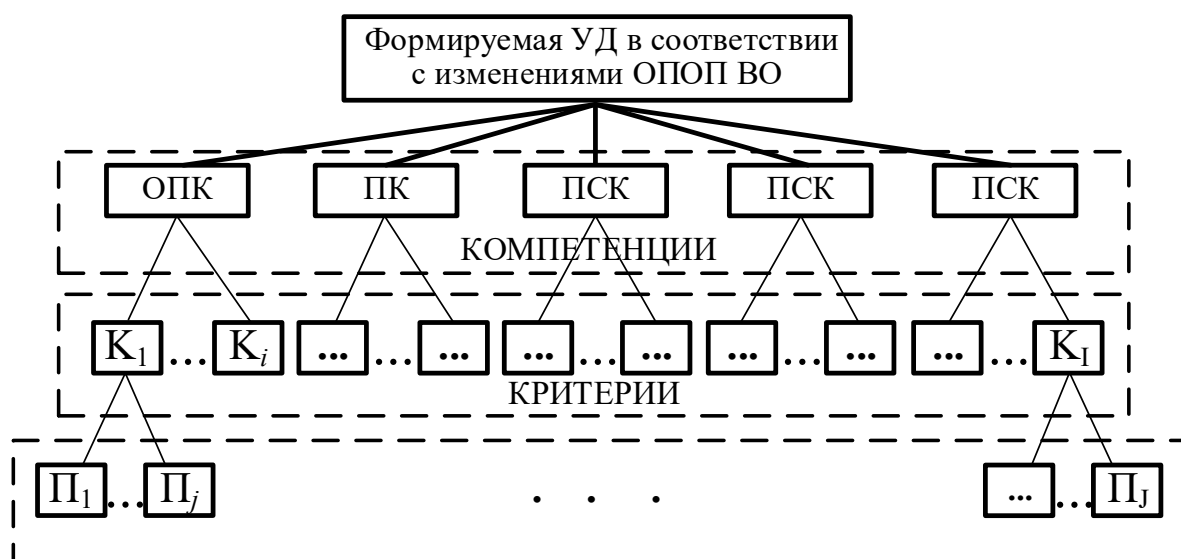


Рис. 3. Структура формирования критериев и показателей по УД

Для наполнения системы педагогического контроля ПП курсанта в образовательном процессе необходимо использовать критерии результативности, которые позволят определить степень достижения результатов обучения.

Опора на научные исследования В.И. Загвязинского, Н.Б. Лумбуновой, В.А. Митраховича позволила нам определить ряд требований, предъявляемых к определяемым критериям [4; 8; 10]: валидность (пригодность для выполнения поставленной задачи), однозначность (словесное выражение должно иметь однозначный смысл); независимость от субъективных условий и обстоятельств образовательного процесса и повседневной деятельности курсантов; формулировка критериев не должна быть громоздкой, чтобы не усложнять процесс изучения эффективности; полнота, учитывающими все особенности в профессиональной деятельности по специальности; гибкость, чтобы, с одной стороны с их помощью можно определить эффективность видов деятельности, так называемую «аспектную деятельность, а с другой – эффективность деятельности в целом; простота в использовании; достаточность, но не избыточность.

Для того чтобы установить степень соответствия критерия уровню знаний, приближения реального состояния к норме, идеалу, он должен быть развернутым, расчлененным, то есть он должен включать в себя определенные компоненты, некие единицы измерения, позволяющие «замерить», действительность, сопоставлять ее с нормой.

Характеризуя значение показателя, необходимо отметить, что он вместе с критерием рассматривается как средство, с помощью которого измеряются или одобряются альтернативы наиболее оптимального решения практических задач в существующих или заданных конкретных условиях.

Главными характеристиками понятия «показатель» являются конкретность и диагностичность, что предполагает доступность для его наблюдения, учета и фиксации, а также позволяет рассматривать его как более частное по отношению к критерию, а значит измерителя последнего.

При определении показателей необходимо соблюсти ряд требований: количество должно быть сведено к минимуму, потому что процедура оценивания должна быть простой; должны быть понятными, не позволяющими двойного толкования; конкретность, четко сформулированными; доступность для измерения; каждый должен быть достаточно емким, с тем, чтобы отражать основные области деятельности.

В соответствии с вышеизложенным для каждой компетенции формируется набор из критериев, а каждому критерию соответствует свой набор показателей, которые позволят сделать однозначный вывод о степени достижения цели изучения и освоения новой УД.

Использование системного подхода ППС при формировании средств контроля уровня ПП курсантов в условиях многообразия образовательных стандартов и возрастающих требований к их подготовке позволит: сократить затрачиваемое время на данную деятельность, более грамотно, профессионально и творчески подходить к данному вопросу, совершенствовать и расширять систему педагогического контроля, развивать методическую деятельность ввуза и т.д.

Библиографический список

1. Приказ Министра обороны РФ от 30.05.2022 № 308 «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42\[099/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdaddf518/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42[099/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdaddf518/) (дата обращения: 18.10.2022).
2. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
3. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия. – СПб. : Норинт, 2000. – 1434 с.

4. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
5. Зеленская, Н.В. Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Зеленская – СПб. : Ун-т Гос. противопож. службы МЧС России, 2008. – 385 с.: ил.
6. Когурова, Э.И. О критериях оценки исполнительской деятельности / А.И. Висягина, Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко // Труды ВНИИТЭ. – М. : Эргономика, 1975. – Вып. 9. – С. 123–172.
7. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев // Учеб. пособие для студентов педагог. Учеб. Заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
8. Лумбунова, Н.Б. Критерии и показатели сформированности общих компетенций специалистов среднего звена / Н.Б. Лумбунова // Педагогический ИМИДЖ. Раздел «Педагогические науки». – 2017. – № 4 (37). – С. 120–127.
9. Маврина, И.А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения / И.А. Маврина, А.А. Мотышева // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 4. – С. 30–31.
10. Митрахович, В.А. Критерии и уровни сформированности профессионализма у военнослужащих контрактной службы / В.А. Митрахович // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – Т. 17, № 1. – С. 189–194.
11. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
12. Словари и энциклопедии на Академике. – URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения 21.04.2022).
13. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Никитина А.С.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется сотрудничеству дошкольного образовательного учреждения и семьи, описываются формы взаимодействия детского сада и семьи в музыкальном воспитании дошкольников.

Ключевые слова: музыкальное развитие, детский сад, влияние родителей, проектирование педагогических условий

Музыкальное развитие ребенка является одной из самых главных составляющих общекультурного и эстетического воспитания личности. Привлечение внимания дошкольника к игре на инструментах, вокалу и в целом к музыкальной сфере может начинаться уже с малых лет. На этот процесс непосредственное влияние имеет в первую очередь семья, детский сад, кружки и секции, которые посещает ребенок.

Задача взрослого выявить таланты и способности малыша и направить для дальнейшего развития в музыке. Непосредственную роль играет руководитель музыкального направления в образовательном учреждении, правильно выстроенная система занятий позволит эффективно повлиять на формирование и становление музыкального таланта у детей. В тоже время нельзя давить на ребенка и заставлять его заниматься данным направлением деятельности, как и любым другим, то есть интерес ребенка должен проявляться самостоятельно, плавно вовлекаясь в музыкальный мир ребенок сможет полностью проявить свои способности.

Но сейчас все более актуальным становится вопрос о роли семьи в музыкальном развитии ребёнка – каков музыкальный опыт в семье, музыкальные предпочтения, интересы, досуг. Именно эти установки формируют определенный комплекс музыкальности ребёнка, закладывают определенный фундамент дальнейшего музыкального развития ребёнка. Поэтому все актуальнее становятся исследования, посвященные роли семьи в музыкальном развитии ребёнка [1].

Для реализации процесса развития ребёнка важно взаимодействие семьи и педагогов. Именно в период дошкольного возраста закладываются умения, навыки и знания. Музыкальное направление развития человека имеет влияние на становление личности.

Музыкальное развитие дошкольников производится по существующим программам. С самого начала посещения ДОУ необходимо осведомить родителей о программе изучения музыки в учреждении, чтобы родители дома также могли организовывать для ребенка музыкальное развитие, например, включать ему песни, которые учат в детском саду на утренник.

Музыкальный руководитель может провести диагностику уровня музыкального развития ребенка, следить за его развитием и консультировать родителей по способам улучшения проблемных моментов в музыке у ребенка. Музыкальный руководитель, как правило, проводит целенаправленную и систематическую работу с родителями по привлечению их к участию в детских праздниках и развлечениях с первых дней пребывания ребёнка в детском саду. Праздники в детском саду – это всегда радость, веселье, которое разделяют взрослые и дети. В процессе организации и проведения праздников появляется уникальная возможность взаимодействия между детьми и их родителями.

Для успешного взаимодействия родителей с руководителем музыкального направления в ДОУ последнему необходимо вовлекать родителей нововведениями, проводить беседы и предлагать участвовать в различных творческих проектах, которые будут направлены

на объединение родителя и ребенка внутри семьи, что повлияет на внутреннюю атмосферу в доме, а также непосредственно на музыкальное развитие дошкольника [4].

Подобные занятия помогут родителю самому оценить, какие возникают трудности у ребенка, относительно других детей. Музыкальный руководитель при этом имеет возможность проанализировать уровень собственных достижений, корректируя в ходе анализа свою практику, формируя доверительные отношения между участниками образовательного процесса. Поиск новых форм сотрудничества музыкального руководителя с родителями детей является важнейшим направлением обеспечения качества музыкального развития дошкольников.

«Выделим следующие основные профессиональные компетенции:

– развивающая – совместное проведение музыкальных занятий и праздников; помощь в организации музыки в быту детского сада и дома;

– технологическая – использование информационно-коммуникативных технологии в педагогической практике;

– ориентационная – формирование у детей и их родителей отношение к музыкальному искусству;

– организаторская – проведение индивидуального и коллективного консультирования родителей; проведение открытых занятий и кружковой работы с детьми и их родителями, общих собраний;

– коммуникативная – доброжелательные отношения с родителями» [3, с. 15].

«Совместное проектирование педагогических условий взаимодействия образовательных организаций и семьи в деле воспитания детей становится приоритетным направлением успешности реализации задач дошкольного образования. Участие родителей в жизни ребёнка создаёт преемственность в работе социальных институтов, обеспечивающих социализацию ребёнка, становление и развитие его адаптивных способностей, реализующихся в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в музыкальном искусстве» [1, с. 64].

Таким образом, взаимодействие педагогов и родителей в дошкольном образовательном учреждении осуществляется в разнообразных формах - как традиционных, так и нетрадиционных. В процессе разных форм применяются методы для активизации родителей и методы формирования педагогической рефлексии, так как именно родители играют главную роль при формировании у ребёнка интереса к музыкальной деятельности, приобщению к музыке.

Успех в работе может быть достигнут при тесном взаимодействии музыкального руководителя и семьи, поскольку знания, умения и навыки, которые ребёнок получает в детском саду, должны подкрепляться в домашних условиях.

Библиографический список

1. Ребенок-дошкольник в современном образовательном пространстве: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции. Липецк, 27 мая 2021 года / Отв. ред. И.В. Тигрова. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – 274 с.

2. Современное состояние и тенденции развития специальной педагогики и психологии: материалы Всероссийской научной конференции молодых ученых (28–30 марта 2016 г., дефектологический факультет МПГУ) / Под ред. А.В. Кротковой, И.Н. Нурлыгаянова, Т.А. Соловьевой. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 337 с.

3. Хазеева, И.Н. Педагогические условия взаимодействия семьи и образовательной организации в музыкальном воспитании дошкольников / И.Н. Хазеева // КПО. – 2022. – № 2 (30).

4. II Всероссийская научно-практическая конференция «Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС» / И. В. Бутенко, И. А. Антропова, Н. Р. Гарипова и др. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 307 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ СЕРВИСА KAITEN

Олейникова Н.В.,
преподаватель кафедры прикладной математики и информатики
АГУ им. В.Н. Татищева,
г. Астрахань

Аннотация. В статье освещаются вопросы, связанные с выбором инструментов для организации проектной деятельности обучающихся, рассмотрены преимущества сервиса Kaiten при организации совместной деятельности обучающихся, приведен пример использования сервиса Kaiten в педагогической практике.

Ключевые слова: проектная деятельность, командная работа, цифровые инструменты, сетевые сервисы, Kaiten

Современное образовательное пространство уже невозможно представить без использования цифровых инструментов. Цифровые инструменты прочно вошли в нашу повседневную жизнь, а также расширили возможности и педагогов, и обучающихся. Современные сетевые сервисы открывают возможность создавать учебные ситуации, в которых обучающиеся могут вырабатывать универсальные и профессиональные компетенции [1]. Для развития у обучающихся способности осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде [2] можно активно применять сетевые сервисы, которые помогают организовать совместную деятельность обучающихся – в частности, проектную деятельность.

Выбор сервисов для организации коллективного взаимодействия осуществлялся по следующим критериям:

- бесплатные / условно бесплатные (предоставляющие достаточно опций);
- интуитивно понятные, простые в использовании;
- удобные для работы вместе (можно приглашать к редактированию по ссылке, несколько человек могут работать над материалом одновременно);
- наличие веб-версии (нет необходимости скачивать и устанавливать приложение);
- быстрая регистрация;
- реализация творческого потенциала [1].

Одним из таких инструментов является сервис Kaiten. Kaiten (<https://kaiten.ru/>) – сервис управления проектом по методологии Kanban и Scrum, сервис для организации командной работы. Позволяет планировать и публиковать текущие задачи, систематизировать их и следить за исполнением, планировать будущие этапы работы.

При организации проектной деятельности важно наладить постоянное взаимодействие между обучающимися – участниками команды, чтобы у каждого участника команды была возможность видеть и отмечать прогресс выполнения определенной задачи. Для решения поставленных задач подходит сервис Kaiten.

Отдельный проект в Kaiten – это отдельная доска. Доски можно настроить под собственные нужды, переименовать в них столбцы и добавить новые, изменить внешний стиль. Каждая задача в Kaiten имеет свой номер, в них пользователи могут добавить описание, чек-листы, определить даты выполнения, исполнителя. Для задач есть специальные ярлыки для добавления им дополнительного статуса. Он показывает почему задача всё ещё не выполнена или приостановлена, и напоминают о её важности [3].

К преимуществам сервиса Kaiten относятся следующие.

1. Простота авторизации.
2. Бесплатный доступ основного функционала, достаточного для организации проектной деятельности обучающихся.
3. Совместное использование: редактирование доски для неограниченного числа пользователей.

4. Разнообразие инструментов: создание задач, определение ответственных лиц, установление сроков выполнения задач.

5. Возможность дать гостевой доступ преподавателю для просмотра хода проекта.

6. Отчёты дают возможность просматривать эффективность работы команды в целом или отдельного участника команды, они содержат статистику, графики и диаграммы.

Перед началом работы над проектом формируются команды, в каждой из которой определяется руководитель. Руководитель создает доску в Kaiten, приглашает всех участников своей команды посредством передачи ссылки–приглашения. На рабочей доске перечислены четыре раздела «План», «В работе», «На проверке», «Готово». В разделе «План» формируются карточки с названиями этапов проекта, выполняя которые будет реализован итоговый продукт. В каждой карточке перечисляются задачи этапа, назначаются ответственные лица и устанавливаются сроки выполнения задач. Остальные разделы изначально остаются пустыми. После начала и окончания работы над карточкой обучающиеся перетаскивают ее в соответствующий столбец (рис. 1, 2).

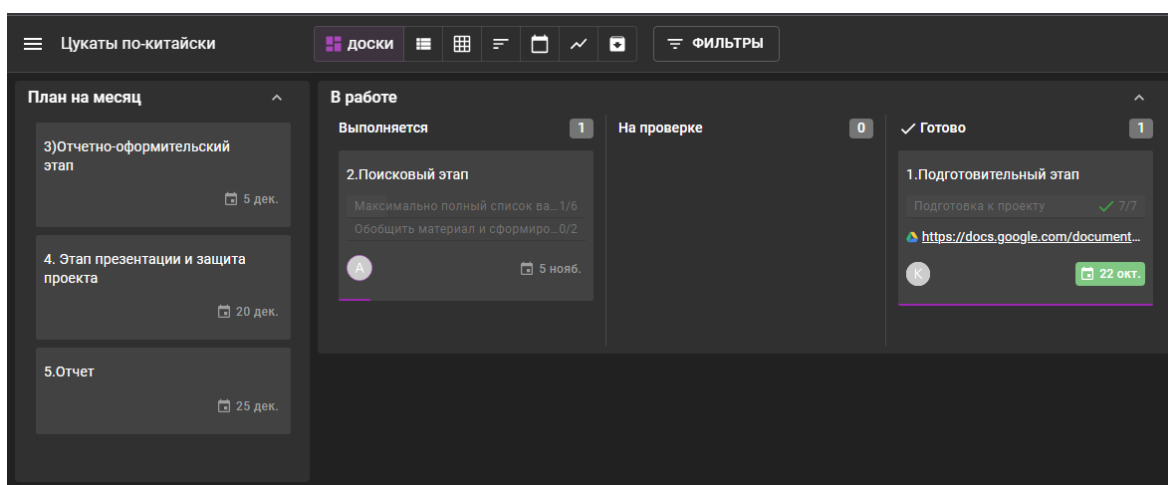


Рис. 1. Организация проектной деятельности в Kaiten

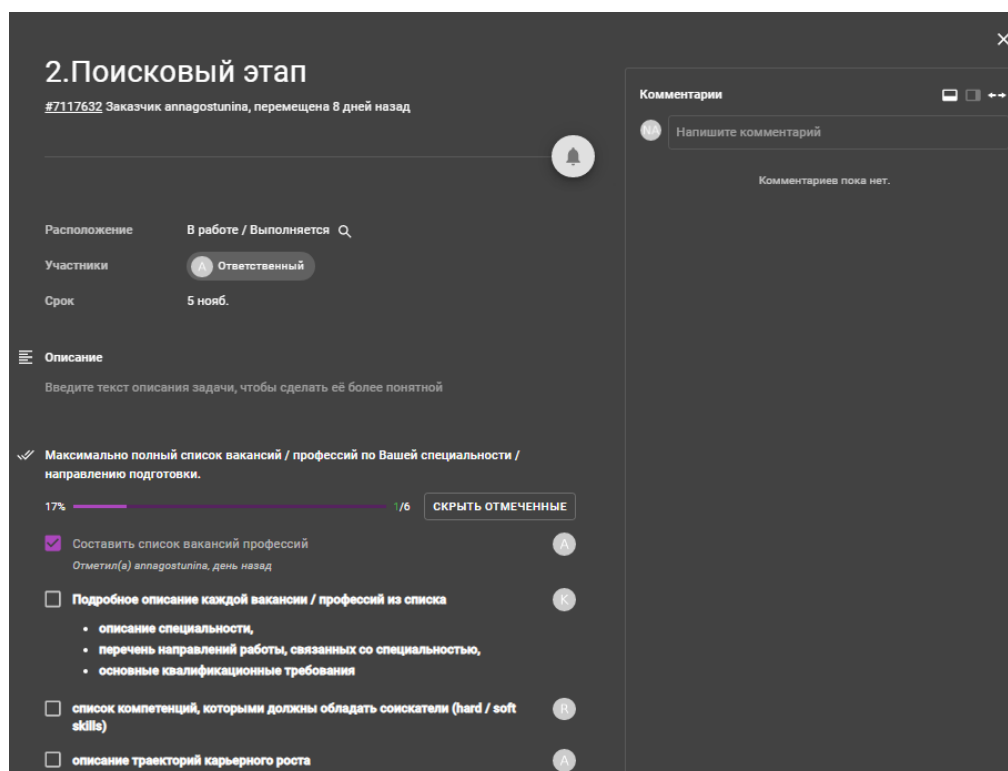


Рис. 2. Организация проектной деятельности в Kaiten

Использование сервиса Kaiten в проектной деятельности способствует развитию навыков командной работы, коммуникации в ходе распределения обязанностей, самоконтроля и самоорганизации, развитию креативности, формированию творческих способностей обучающихся при оформлении проекта в сервисе, позволяет совершенствовать компетенции в области применения информационных технологий.

Библиографический список

1. Олейникова, Н.В. Применение современных цифровых инструментов при организации совместной деятельности обучающихся / Н.В. Олейникова // Перспективы и возможности использования цифровых технологий в науке, образовании и управлении: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 2022. – Издательство : Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева. – 222 с. – С. 126–126. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49495471> (21.10.2022).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Утвержден приказом науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. N 1011 (с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г.). – 10 с. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_15062021.pdf (21.10.2022).

3. Kaiten. Инструмент для управления проектами при помощи канбан-досок. –и URL: <https://startpack.ru/application/kaiten> (21.10.2022).

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Отарова Е.Н.,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж;
Склярова О.Н.,
к.п.н., доцент, профессор кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж

Аннотация. В статье раскрывается сущность социокультурной компетенции (СКК) как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция

Согласно новой образовательной парадигме, доминирующей целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции как готовности и способности «осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, реальное практическое овладение иностранным языком, что должно способствовать развитию личности, формированию научной картины мира, критического мышления, а также социальной адаптации выпускников, их конкурентоспособности на рынке труда» [6, с. 33]. Сформированная коммуникативная компетенция должна предоставить обучающемуся возможность в процессе коммуникации с носителями изучаемого языка осуществлять все основные функции общения (информационную, регулятивную, ценностно-ориентационную, конвенциональную). В настоящее время уровень развития научного знания позволил детально описать данный феномен: он выступает в качестве четко структурированной коммуникативной модели, включающая в себя набор взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, или субкомпетенций, к которым относят речевую, языковую, *социокультурную* / межкультурную, учебно-познавательную и компенсаторную субкомпетенции [6].

Социокультурная компетенция (СКК) рассматривается в качестве составного элемента коммуникативной компетенции, которая понимается как способность к осуществлению адекватного взаимодействия в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов посредством иностранного языка. Следует отметить, что в современных методических и лингводидактических работах активно разрабатываются культурно-ориентированные подходы, направленные на расширение границ коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам путем внедрения в учебный процесс социокультурного компонента его содержания [2, 4, 7]. Безусловно, будучи междисциплинарным феноменом, коммуникативная компетенция является доминирующей в обучении иностранному языку как средству межкультурного общения и взаимодействия.

В аспекте функционального подхода к языку в составе структуры коммуникативной компетенции исследователи в среднем выделяют от четырех до восьми субкомпетенций, тем не менее, проявляя единство точек зрения на наличие лингвистической (языковой и речевой), стратегической, дискурсивной, прагматической, социокультурной субкомпетенций [4–6]. Наиболее неоднозначным, с позиций разных исследователей, выступает определение содержания компетенции с компонентом «культура». Анализ теоретических работ выявил тот факт, что ученые сходятся во мнении, что иноязычная коммуникативная компетенция – это определенный уровень владения своего рода «техникой» общения, усвоение вербальных и невербальных норм, стереотипов поведения. При этом особое значение имеет совершенствование умения использовать иностранный язык как инструмент познания иной

лингвокультуры и, таким образом, расширения границ индивидуальной картины мира. В конечном итоге, принципы коммуникативного обучения должны достичь доминирующей цели – развития способности и мотивации к осуществлению эффективной межкультурной коммуникации. Вычленимый в структуре иноязычной коммуникативной компетенции элемент, предполагающий соизучение языка и культуры, способствует формированию на основе интеграции этих явлений «инокультурно-ориентированной личности» [1, с. 123]. Безусловно, более широкое внедрение социокультурного компонента содержания обучения позволяет вывести методику преподавания иностранных языков у будущих специалистов на качественно новый уровень. Сам процесс обучения «становится отражением культуры страны изучаемого языка» [3, с. 20]. Изучая СКК как стержневой и системообразующий компонент иноязычной коммуникативной компетенции, необходимо определить ее структуру и содержание. Следует вычленить именно те составляющие единицы данной компетенции, овладение которыми обеспечит эффективность межкультурного общения. В процессе формирования социокультурной компетенции подлежат усвоению единицы всех уровней языка, отражающие своеобразие культуры изучаемой лингвокультурной общности.

В работах В.В. Сафоновой СКК как один из компонентов коммуникативной компетенции выступает в качестве сочетания совокупности знаний, умений, навыков, способностей, качеств, формируемых в процессе языковой подготовки к межкультурной коммуникации и взаимодействию. При этом исследователь включает в структуру модели СКК следующие компоненты: лингвострановедческий, культурологический, социолингвистический и социально-психологический [5].

В научной литературе предложены различные варианты структуры содержания СКК, из анализа которых становится очевидным, что СКК как феномен представляет собой сложное образование, состоящее из нескольких компонентов – субкомпетенций. К их числу многие исследователи относят лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический, психологический компоненты [2, 8].

Рассмотрим вкратце указанные субкомпетенции. Так, *лингвистическая субкомпетенция* (с учетом лингвострановедческого и лингвокультурологического элементов) предполагает высокий уровень владения языковым и речевым материалом (к которому относится безэквивалентная и фоновая лексика, языковые реалии, фразеологизмы, пословицы, поговорки). *Культурологическая субкомпетенция* (с учетом страноведческого, национально-культурного, социального компонентов) включает в себя знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией, знание приемов для реализации эффективной коммуникации. *Социолингвистическая субкомпетенция* (включая социально-поведенческий и поведенческий компоненты) демонстрирует знание языковых особенностей представителей разных социальных слоев, поколений, полов, общественных групп, диалектов, а также знание речевых стереотипов, ситуативных и коммуникативных клише, формул речевого этикета, моделей речевого поведения. *Социально-психологическая субкомпетенция* (включая коммуникативно-психологический, деятельностно-речевой компоненты) предполагает владение социокультурно обусловленными, национально-специфическими моделями поведения с применением коммуникативных техник и приемов, характерных для данной культуры. *Психологическая субкомпетенция*, в свою очередь, предполагает мотивированность к общению с представителями других культур посредством иностранного языка. При этом важно не иметь ложных представлений и стереотипов о национальном характере, культуре и менталитете той или иной нации. Психологическая компетенция предполагает отсутствие антипатии, осуждения, чувств неприязни и ксенофобии по отношению к представителям иных культур и народов. Таким образом, принимая во внимание существующие на сегодняшний день модели социокультурной компетенции, мы можем, вслед за учеными, выделить в ее составе следующие основные составляющие: *лингвистический, социолингвистический, культурологический, социально-психологический, психологический компоненты.*

Относительно наполнения содержания СКК у будущих специалистов, проанализировав труды ученых [2, 5, 7, 8], мы можем прийти к выводу о наличии трех основополагающих компонентов, сущность которых будет представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Содержание критериев сформированности СКК у будущих специалистов

Критерий	Содержание	Методы
Когнитивно-лингвострановедческий (знания)	Предполагает наличие знаний социокультурного характера (страноведческий, культуроведческий, лингвострановедческий аспекты): – знания социальных реалий страны изучаемого языка; – сведения об обычаях и традициях народа изучаемого языка; – информация об особенностях повседневной жизни и др.	Анкетирование, тестирование
Операционально-поведенческий (умения)	Характеризуются сформированностью умений накапливать и использовать социокультурные знания: – уметь эффективно осуществлять иноязычную коммуникацию с представителями других культур; – владеть национально-специфическими моделями поведения и действовать в соответствии с ними; – уметь осуществлять оперативную ориентацию в условиях изменяющейся обстановки; – адекватно использовать компенсаторные умения в процессе общения для эффективной коммуникации; – умение вербально выражать различные эмоциональные состояния в соответствии с ситуацией межкультурного общения и др.	Дискуссия, диалог, полилог, тестирование
Личностный (профессионально релевантные качества личности)	Предполагает личностное отношение к реалиям иной культуры, которое может детерминироваться мотивацией к реализации социокультурной компетенции: – коммуникабельность; – гибкость; мобильность; – открытость; – эмпатия и др.	Тестирование

Для определения уровня сформированности СКК обучающихся целесообразно использовать анкетирование, тестирование (в качестве письменных методов) и дискуссию, диалог, полилог для устной формы общения.

Проведя анализ научно-методической литературы, мы можем констатировать, что в *содержание* обучения ИЯ в рамках социокультурного подхода включается знакомство с системами ценностей, сведениями об историческом развитии страны изучаемого языка, его экономической и политической системах; культурой как элементом ценностной системы; национально-специфическими социокультурными особенностями речевого этикета и поведения, принятыми в устном и письменном общении в стране изучаемого языка [1, 3, 4, 5]. Кроме указанных аспектов, следует отметить важность усвоения способов грамматического и лексического оформления иноязычной речи в условиях формального и неформального стиля общения; ценностно-ориентационных связей соизучаемых стран; сведений об общественной жизни и культуре страны изучаемого ИЯ; исключительно важно при этом осознавать себя как носителя социокультурных взглядов, своей принадлежности к родной стране в качестве ее гражданина и, в целом, члена мирового сообщества [5]. Среди наиболее важных в данном аспекте факторов следует назвать социально-политический ситуацию,

социально-экономические, историко-культурные, этические и эстетические стандарты, а также особенности процесса социализации в родной для обучающегося стране (важную роль в этом процессе играют межличностное общение, СМИ, религия и др. факторы).

Таким образом, формирование социокультурной компетенции будущих специалистов выступает в качестве инновационной стратегии подготовки в рамках современного вуза. Таким образом, суммируя вышесказанное, можно заключить, что каждый компонент, выступающий в качестве части структуры социокультурной компетенции, играет важную роль в ее развитии. Кроме того, разработка и применение социокультурного подхода к преподаванию иностранных языков способствует лучшему пониманию иной культуры и поведения других людей – носителей языка, развитию способности корректно интерпретировать культурные коннотации, а также к пониманию важности как собственной культурной идентичности, так и культуры стран изучаемого языка.

Библиографический список

1. Анненкова, А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе / А.В. Анненкова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 102. – С. 121–125.

2. Ванягина, М.Р. Формирование социокультурной компетенции у курсантов военных вузов в процессе изучения английского языка : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология, уровень профессионального образования)» : автореф. дис. к-та пед. наук / М.Р. Ванягина // Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2010. – 24 с.

3. Еремеева, О.В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции / О.В. Еремеева // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2 (117). – С. 18–25.

4. Мильруд, Р.П. Теория обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Английский язык : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 406 с.

5. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М. : Высш. шк., Арскорт Интернэшнл, 1991. – 311 с.

6. Теория и практика обучения иностранным языкам : традиции и инновации : Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М. : Тезаурус, 2013. – 331 с.

7. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.

8. Шилина, Н.В. Анализ уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся / Н.В. Шилина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – № 6. – Том 6. – С. 118–124.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Павлова Ю.Е.,
кандидат филологических наук, доцент,
профессор кафедры иностранных языков,
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж;

Баранова Л.М.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж;

Абламонов И.В.,
Курсант
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж;

Комаристый А.А.,
курсант
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж

Аннотация. В статье представлены особенности использования технологии рефлексивного обучения при изучении дисциплины «Иностранный язык». Рассмотрено понятие «Рефлексия» и условия необходимые для осуществления рефлексивной деятельности. Проанализированы результаты внедрения рефлексивного дневника как инструмента оценки личностных и учебных достижений.

Ключевые слова: рефлексия, педагогический процесс, обучающийся

В современных условиях оценивание результатов образовательной деятельности обучающихся приобретает важное значение в связи с актуализацией задач повышения качества высшего образования. Основной целью процедуры оценивания становится критический анализ образовательного процесса. Проблеме оценивания в высших учебных заведениях на настоящий момент уделяется большое внимание, что отражается в разработке и внедрении современных видов и методов контроля образовательной деятельности. Тем не менее одной из наиболее важных проблем остается поиск оптимальных аттестационных процедур, которые позволяют комплексно и системно оценивать динамику личностных и учебных достижений обучающихся.

Как показывает анализ теории и практики педагогического образования, для достижения этой цели использование только традиционных процедур и форм контроля является недостаточным. Значимость и актуальность использования различных форм взаимно- и самооценки особенно повышается в условиях высшего образования, где большая часть учебного процесса связана с самообразованием. Следовательно, возрастает необходимость в использовании новых способов учета достижений обучающихся, основанные на процессах самооценки.

Самооценка способствует развитию рефлексивных умений. Занимая рефлексивную позицию, обучающийся анализирует, критически осмысливает свою деятельность, сравнивает ее цели и результаты, стремится понять ее особенности, достоинства и недостатки. Рефлексия является способностью человека осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки, направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, как следствие, формируется критическое отношение к собственным средствам, затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное

решение (на неосознанном уровне) данной проблемы (т.е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения. Рефлексия, подразумевает способность анализировать результаты своей деятельности, устанавливать границы собственной деятельности при решении учебной задачи, корректировать собственные действия. Иными словами, «способность мыслить о том, как мыслю, знать, что знаю, и знать, как знаю» [1].

Важную роль в структуре рефлексивной деятельности играют следующие условия: выполнение учебных заданий, включающих в себя рефлексия и направленных на самоанализ учебных действий; использование в обучении инновационных методов контроля (например, лист-самооценки и лист-самоконтроля); фиксирование обучающимися своего учебного продвижения (саморазвития) и анализ результатов [2].

Одним из способов самооценки достижений обучающимися является рефлексивный дневник, каждая из страниц которого представляет собой лист-самооценки, позволяющий фиксировать динамику изменений в развитии профессиональных компетенций, критически оценивать свою деятельность на каждом занятии в течение изучения всего курса.

В ходе каждого занятия обучающиеся самостоятельно заполняют лист-самооценки, оценивая свои знания и навыки, соответствующие основным языковым умениям. Оценка производится по степени «Готов», «Не готов», «Готов, но не полностью», также предусмотрена графа для комментариев/примечаний, в которой обучающиеся могут указать проблемы в освоении материала, результаты, описать свои эмоции и др. В конце занятия каждый оценивает свою работу и выставляет оценку, которая далее сравнивается с оценкой, поставленной педагогом, идет обсуждение (почему расхождение в оценке, какие возникли проблемы, что было легко и т.д.).

Внедрения рефлексивного дневника как инструмента оценки личностных и учебных достижений обучающихся позволяет:

- обратить внимание обучающихся на оценку личных и учебных достижений, формировать их рефлексивные умения;
- произвести анализ оценки личных и учебных достижений, разделяя оценки, полученные одновременно с позиций обучающегося и преподавателя;
- предоставить обучающимся инструмент, дающий возможность постоянно фиксировать и отслеживать динамику собственных образовательных достижений на любом этапе освоения темы и дисциплины;
- постоянно отслеживать результаты своей деятельности, и, как результат этой деятельности, производить самостоятельное управление индивидуальной образовательной траекторией в рамках одной темы;
- повысить интерес обучающихся к осваиваемой дисциплине.

Наряду с явными достоинствами введения нестандартного инструмента самооценки присутствует также ряд сложностей, возникших как у обучающихся, так и у преподавателей. Со стороны преподавателя очевидными сложностями и недостатками при работе с рефлексивным дневником являются временные затраты на тщательный анализ и подготовку вопросов дневника дополнительные временные затраты на обработку и анализ его результатов наряду с ведением традиционного семестрового журнала оценки результатов обучения.

Обучающиеся в числе недостатков отмечают дополнительные временные затраты на заполнение дневника и отсутствие готовности открыто представлять результаты своей деятельности.

Несмотря на обозначенные сложности ведения рефлексивного дневника, достоинства применения его в образовательном процессе вуза очевидны, поэтому следующим шагом должна стать корректировка отдельных вопросов дневника, позволяющих отразить личное отношение к изучаемому материалу, оценить сложность и интересность изучения курса, необходимость изменения методов или формы проведения курса, формы оценки результатов курса.

Библиографический список

1. Анфалов, Е.В. Проблемы использования рефлексивных методов обучения в условиях военного вуза / Е.В. Анфалов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 903–906. – URL: <https://moluch.ru/archive/104/24227/> (дата обращения: 13.09.2022).
2. Пантелеева, В.В. К проблеме использования рефлексивных методов обучения / В.В. Пантелеева // RELGA, 2006. – № 16 (138). – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=1128&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 13.09.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Павлык К.А.,
студент филиала АГУ им. Н.В. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассмотрена важность использования проблемной ситуации на уроках математики в начальной школе, так как в современном мире как никогда остро стоит вопрос о развитии в детях интеллектуальных способностей и творческого мышления. Автором рассмотрено понятие технологии проблемного обучения и приведены примеры создания для обучающихся проблемных ситуаций на уроках математики.

Ключевые слова: проблемная ситуация, технология проблемного обучения, развивающее обучение, математические способности

Интеллектуальное развитие – это немаловажная сторона подготовки подрастающих поколений. Поэтому ведущим направлением активизации учебной деятельности учащихся и развития у них познавательной активности, творческого потенциала является проблемное обучение.

Актуальность вопроса заключается в том, чтобы, помимо требований дать школьнику прочные знания, развить творческие способности каждого ученика и сформировать у него такие навыки, умения, с помощью которых он сможет самостоятельно добывать новые знания.

В настоящее время проблемное обучение не является открытием для педагогики и психологии, так как оно было известно во времена Сократа. Он учил своих слушателей логически мыслить, искать ответы, истину, размышляя. В дальнейшем идею проблемного обучения развивали такие ученые как Ж.Ж. Руссо, который создавал для своих учеников специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску, Песталоцци, Дистервег и другие педагоги учили так, чтобы обучающийся не только получал знания, но и искал их.

Современная теория проблемного обучения выделяет два вида проблемных ситуаций: психологическая – деятельность учеников, педагогическая – деятельность учителя. В школе проблемное обучение представляет из себя скорее искусственный процесс, идущий не от ученика, который ищет ответы на вопросы, а непосредственно от учителя, заинтересованного тем, чтобы побудить этого ученика к учебной работе, которая для него сегодня является внешней обязанностью, но не внутренней [2].

При рассмотрении проблемы обучения математике в начальных классах с позиции теории развивающего обучения основной задачей можно считать становление у младших школьников умения учиться. Это один из ведущих результатов начального образования. В первую очередь оно формируется на материале научных понятий – математических и лингвистических [1]. Они же являются основой для развития математических способностей у младших школьников:

- при введении понятия следует упростить его содержание, потому что в дальнейшем оно будет выступать как конкретизация;
- перед тем как вводить новое знание, необходимо создать ситуацию, которая нужна для его появления;
- не давать знания в готовом виде, а подвести детей к его открытию с помощью догадки, гипотезы;
- определение или правило вводить не до, а после работы по его поиску, чтобы научить детей формулировать определение или правило своими словами, рассуждать;
- логика перехода от одной задачи к другой должна быть понятна ученику, если учитель правильно построил учебную задачу, то ученики смогут, получив ответ на данную задачу, почти самостоятельно построить следующую.

Данные принципы могут быть реализованы на уроке математики посредством технологии проблемного обучения, она состоит в следующем: учитель формирует проблемную задачу и ставит перед обучающимся, а затем организует поиск решения данной проблемы. Сам ребенок оказывается субъектом своего обучения, что в свою очередь приводит к овладению новым знанием, новыми способами действий. В управлении проблемным обучением следует помнить, что появление проблемы – это индивидуально, вследствие этого учитель должен применять дифференцированный и индивидуальный подход.

Для реализации проблемной технологии на уроках математики в начальных классах необходимо:

- отбор самых жизненных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения;
- мастерство учителя, способное вызвать заинтересованность обучающихся в деле [4].

Здесь задачей учителя является не формирование правильного мышления, а именно в научении младших школьников самостоятельно искать и находить решения поставленным задачам. По отношению к учителю все ученики оказываются равноправными членами совместной учебной деятельности, где они могут высказывать своё мнение.

Проблемная ситуация является основным звеном проблемного обучения. Наиболее функциональным является следующее разделение проблемных ситуаций:

- нехватка прежних знаний у учеников для объяснения нового факта, прежних умений для решения новых задач;
- необходимость использовать ранее приобретенные знания и (или) умения, навыки в новых условиях;
- наличие противоречия между теоретически возможным путём решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа;
- наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учеников знаний для его теоретического обоснования.

На уроке математики закрепление знаний, формирование умений и навыков происходит в форме письменного и устного выполнения задач из учебника. Например, в задачах с несформулированным вопросом намеренно не ставится вопрос, так как он логически следует из данных в задаче математических отношений. Обучающиеся учатся осмыслению логики данных в задаче отношений и зависимостей. В процессе выполнения задач с недостающими данными школьники должны оценить ситуацию и сделать вывод, что в задаче не хватает данных, которые помогли бы ее решить. Задачи с излишними данными – них специально введены дополнительные ненужные данные.

Задачи с несколькими решениями направлены на развитие гибкости мышления, они помогают развить навыки поиска нескольких решений одной и той же задачи. Надо побуждать обучающихся найти наиболее рациональное решение задачи. При решении задач с меняющимся содержанием нужно строить действия по ее решению, основываясь на изменяющееся условие. Такие задачи заставляют пробовать, искать, ошибаться и в конце находить правильный ответ. Дети постоянно ищут рациональный способ решения, делают открытия. Задачи, направленные на развитие логического мышления, тренируют у учащихся способность рассуждать, смекалку и сообразительность [3].

Некоторые из задач являются математическими в узком смысле слова, имея логическую составляющую. Дети с удовольствием выполняют задания на развитие логики, и это не только вопрос интереса к задаче и желания её решить, но и активная работа мысли, направленная на поиск верного ответа.

Таким образом, применение в учебном процессе проблемного обучения помогает учителю выполнить одну из ведущих целей – сформировать у учащихся самостоятельное и активное, творческое мышление. А его эффективное развитие возможно при наличии проблемных ситуаций в процессе решения задач. При формировании мышления на уроках математики посредством решения определенных типов задач в форме увлекательных игр, учителям

удаётся расширить педагогический процесс, сделать его более наполненным. Восхищение у школьников вызывает богатое последствиями чувство удивления – живой интерес к чувству познания, помогает детям освоить учебный материал и влияет положительно на творческую личность обучающихся.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 2017. – 480 с.
2. Дышинский, Е.А. Некоторые вопросы проблемного обучения математике : пособие для учителей / Е.А. Дышинский, А.М. Лурье, Д.С. Людмилов. – Пермь : Звезда, 2018. – 116 с.
3. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – М. : 2020.
4. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушина. – М., 2006. – 426 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Рахметова Ж.Р.,
студент филиала АГУ им. Н.В. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск;
Ергалиева А.М.,
студент филиала АГУ им. Н.В. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск;
Климова М.В.,
студент филиала АГУ им. Н.В. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск;
Шутова Н.И.,
студент филиала АГУ им. Н.В. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск;
Мухамедалиева Д.Н.,
студент филиала АГУ им. Н.В. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. Опыт развития наук достаточно убедительно свидетельствует, что процессы соединения науки с необходимостью сопровождаются процессами разделения. Соединение знания, понятийных форм и методов различных наук закономерно сопровождается дифференциацией знания и методологии.

Ключевые слова: интеграция, дифференциация, наука, образование, гуманитарные технологии, инновационная деятельность

Опыт развития интеграционных процессов накоплен разными науками и получил определенное обобщение в методологической литературе. Интеграция – это процесс взаимопроникновения, унификации знаний, проявляющийся в единстве с процессом дифференциации.

Примером проявления такого рода единства может служить возникновение комплексных наук на стыках существующих. Постигая более глубокие уровни организации объекта, обнаруживая все новые и новые его свойства и проявления, науки вынуждены все шире использовать информацию смежных с ними наук, беря на вооружение их методы, идеи и некоторые принципы построения теорий, следствием чего является возникновение новых междисциплинарных комплексных наук. Опыт развития наук достаточно убедительно свидетельствует, что процессы соединения с необходимостью сопровождаются процессами разделения, что интеграция неосуществима без дифференциации. Дифференциация сопровождает интеграцию на протяжении всего процесса ее осуществления. Соединение знания, понятийных форм и методов различных наук закономерно сопровождается дифференциацией знания и методологии.

Аналогичные противоречивые процессы происходят и в образовании: объединение разнопредметного содержания приводит к появлению новых учебных дисциплин, а затем к дифференциации учебного процесса. Когда мы говорим об интеграции в образовании, то с необходимостью подразумеваем и дифференциацию.

Интеграция по отношению к образованию принадлежит к числу определяющих характеристик образовательного процесса. Интеграцию («межпредметность») относят к числу дидактических принципов [И.Д. Зверев, К.Ю. Колесина, М.М. Левина, Н.А. Лошкарева,

В.Н. Максимова и др.]. Представление интеграции как процесса слияния различных массивов учебного содержания, имеющего своим результатом новые интегрированные учебные курсы, определяет сегодня одно из направлений практической инновационной деятельности по созданию новых интегрированных образовательных систем. Но недостаточно знать, что интеграция – это слияние, важно понять механизмы этого слияния. Интеграция предполагает дифференциацию методов, в соответствии с которыми организуется дидактический процесс в новой интегрированной системе, что отражает суть инновационной педагогической деятельности.

Дальнейшее развитие системы образования связано с пониманием приоритета данной сферы для социально – экономического и социально – культурного развития страны. Речь идет о решении проблемы качества и доступности образования на всех ступенях непрерывного образования. В современных рыночных условиях резко возрастает роль конкурентоспособности, она становится решающим основанием для выбора решений во всех областях деятельности. И здесь важное место отводится задаче интеграции науки, образования и инновационной деятельности как одному из решающих факторов развития экономики и общества.

Российская образовательная система включена в решение целого ряда многоуровневых социальных и культурных проблем, связанных с определением стратегических перспектив развития общества. Социально-гуманитарные науки призваны осмыслить эти проблемы и ориентировать систему образования на производство кадрового потенциала будущей России. Это и определяет важное место, занимаемое социально-экономическими и гуманитарными науками в системе российского образования.

Развитие вузовской науки и крупных научно-образовательных центров должно стать приоритетной задачей для нашей страны. Создание, внедрение и широкое распространение новых продуктов, услуг, технологических процессов становятся ключевыми факторами роста объемом производства, занятости населения, инвестиций, внешнеторгового оборота, улучшения качества продукции, экономии трудовых и материальных затрат, роста производительности труда. Это предопределяет конкурентоспособность предприятий и выпускаемой ими продукции на внутреннем и мировом рынках, улучшение социально-экономической ситуации в стране. Инновационное развитие экономики России непосредственно связано с процессом интеграции науки и образования.

В качестве перспективных источников решения задачи интеграции науки и образования рассматриваются направления деятельности, ориентированные на возвышение статуса университета:

- создание условий научного и научно-методического сопровождения внедрения результатов фундаментальных и прикладных исследований в образовательный процесс;
- использование результатов исследований кафедр для разработки новых технологий и форм обучения самостоятельной научно-исследовательской работе студентов;
- расширение инновационной активности и открытости университета через организацию презентации научных достижений на выставках и форумах, на всероссийских и международных конференциях, в СМИ и Интернете.

Таким образом, к важному условию интеграции науки и образования можно отнести развитие университетов как научных центров.

Качественно новым и перспективным условием обеспечения интеграции науки и образования в вузе становится разработка гуманитарных технологий. Разработка гуманитарных технологий относится к инновационным процессам в науке и образовании. Новыми эффективными формами интеграции науки и образования в вузе являются:

- выполнение научно-исследовательской работы студентом как освоение гуманитарной технологии;
- сопровождение и руководство научно-исследовательской работой студента посредством гуманитарных технологий;
- включение молодых ученых (преподавателей, аспирантов и докторантов) в разработку и реализацию гуманитарных технологий.

Необходимо отметить направленность вузовской науки на обеспечение инновационной научной деятельности университета, сохранение фундаментальности подготовки кадров высшей квалификации как одного из приоритетов образования. Интеграция науки и высшего образования должна обеспечить повышение качества образования и подготовки научных кадров. Кроме этого, обеспечивается повышение эффективности использования бюджетных средств в сфере образования.

Высшее образование является важным социальным институтом, живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Рост международной открытости национальных культур, основные мировые тенденции развития человеческой цивилизации преломляются в системе образования. Содержание национальных систем высшего образования естественно стремится к так называемым, «мировым стандартам», вырабатываемым мировой наукой и техникой.

Глобализация, которая представляет объективную реальность, повышает роль образования в международной жизни, порождает основные тенденции образования человека в поликультурном обществе. Назовем важные тенденции, связанные с интеграцией науки и образования в современном обществе.

1. Рост масштабов высшего образования. В разных странах идет стремительный количественный рост студентов вузов. Расширение масштабов высшего образования ставит остро проблемы качества обучения и финансирования. Рост числа студентов вынуждает многие учебные заведения сокращать затраты на модернизацию инфраструктуры, библиотечные фонды, международное сотрудничество, педагогические кадры.

2. Интернационализация высшего образования, основанная на универсальном характере знаний, на мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества. Из года в год растет число студентов, исследователей и преподавателей, которые обучаются, работают, живут и общаются в интернациональной среде. Интернационализация высшего образования представляет собой объективный, динамично развивающийся процесс.

3. Универсализация содержания образования, которую невозможно остановить в эпоху информационной революции и при существующих мировых универсальных коммуникационных системах в виде Интернет. Универсальный характер знаний, мобилизация коллективных усилий международного сотрудничества в деятельности национальных образовательных заведений и организаций, в развитии наднациональных организаций, программ и фондов.

Инновационное развитие поликультурного общества характеризуется разными тенденциями. Выделяют следующие направления качественно нового развития общества: глобализацию, открытость, неопределенность.

Глобализация в целом представляет процесс преодоления отчуждения жизни отдельного человека от жизни человеческого рода. Глобализация проявляется в локальных социальных и культурных контекстах или глобализации информации.

Открытость – это открытость новому знанию, новым взглядам и культурам, новым технологиям и условиям жизнедеятельности человека. Становление открытого общества связывают с процессами глобализации и массовой социальной коммуникации, гармонизации рационального и гуманитарного познания окружающего мира.

Неопределенность – это неопределенность информационного общества, требующего подготовки современного специалиста к решению постоянно возникающих новых задач и неожиданных проблем. Современные условия жизни человека характеризуют как условия неопределенности, стимулирующие к принятию самостоятельных решений и выбору образа жизни, пониманию ценности и смысла всего происходящего в мире, пониманию своих возможностей и способов реализации себя в этом мире, готовности к диалогу с людьми разных культурных традиций.

Важным условием интеграции высшей школы России в мировое образовательное пространство должно быть сохранение национального опыта, традиций, упрочение и развитие ее

несомненных достоинств: «научность образования, его фундаментальность, его энциклопедичность» [В.А. Садовничий].

Интернационализация высшего образования, является перспективным условием инновационного развития современного общества.

Библиографический список

1. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы / О.Н. Болдов, В.Н. Иванов, А.В. Суворов, Т.К. Широкова // Проблемы прогнозирования. – 2018. – № 4.
2. Образование человека в поликультурном обществе: междисциплинарное исследование: Монография / Под общ. ред. проф. Л.Н. Бережновой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 451 с.
3. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Е.В. Пискунова / Под ред. Г.А. Бордовского. – Спб., 2017. – 98 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ремизова Н.У.,
кандидат педагогических наук,
Ученый секретарь
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет
имени В.Н. Татищева»,
г. Астрахань

Аннотация. В статье представлена модель формирования цифровых компетенций у слушателей в системе дополнительного профессионального образования. Данная модель рассматривается как стадийный процесс, включающий последовательность трех этапов: поисково-констатирующий, содержательно-деятельностный, результативный.

Ключевые слова: информационная культура, компетентностный подход, цифровые компетенции, модель формирования цифровых компетенций, дополнительное профессиональное образование

В современных условиях востребован новый тип культуры личности – информационная культура как часть общей культуры, как целостной готовности к освоению образа жизни в информационном обществе. Успешность каждого человека зависит все более от того, насколько он способен своевременно получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию в своей профессиональной деятельности.

Понятие «информационная культура» достаточно широкое и определяется на современном методологическом уровне неоднозначно. В основном, это понятие определяется как особый тип культуры, но семантическая наполненность его различна. Целесообразно рассмотреть данное определение в двух аспектах.

Информационная культура в широком смысле – это оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации.

В узком смысле слова (профессионально-информационная культура) – это развитие системы обучения, подготовка будущего специалиста к эффективному использованию информационных средств и информации в профессиональной деятельности [1].

Актуальность исследования обусловлена осознанием противоречия между опережающими темпами развития цифровых технологий и недостаточной их актуализацией в содержании дополнительного профессионального образования.

Сущность компетентностного подхода заключается в реализации такой организации образовательного процесса, которая обеспечивает развитие потенциала личности, наращивание её компетенций. Концепция компетентностного подхода к процессу формирования личности и анализ структуры процесса обучения позволяют определить профессиональную компетентность как интегральную характеристику личности, отражающую её способность к личностному и профессиональному росту. В нашем исследовании мы рассматриваем цифровые компетенции, относящиеся к ключевым компетенциям современных специалистов.

Будем понимать цифровые компетенции (ЦК) как способность личности к решению профессиональных задач на основе знаний и умений эффективного применения цифровых технологий.

В данном исследовании представлена модель формирования ЦК, ориентированная на проектирование и реализацию целенаправленного, стадийного процесса формирования у слушателей информационной культуры и цифровых компетенций. Данная модель включает последовательность трех этапов (поисково-констатирующий, содержательно-деятельностный, результативный), обусловленных сущностью, логикой и динамикой процесса формирования ЦК.

Целью поисково-констатирующего этапа является диагностика у слушателей исходного уровня развития базовых цифровых навыков, умений использования и освоения новых цифровых технологий и конструирование на этой основе индивидуальной образовательной траектории. В целях формирования ЦК и навыков использования цифровых технологий была разработана система ситуаций, позволяющая последовательно формировать у слушателей навыки использования цифровых технологий; развить базовые цифровые навыки использования обучающих платформ и сервисов в профессиональной деятельности. Разработанная нами последовательность учебных ситуаций включала три блока.

Первый блок. У слушателей формируются представления об учебных действиях, последовательности их осуществления, алгоритме действий, способах решения познавательных проблем; основы взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации программ деятельности с использованием цифровых технологий, информационной и медийной культуры взаимодействия в условиях цифровой образовательной деятельности.

Второй блок. Целью ситуаций данного блока было подключение обучающихся к выполнению традиционно осваиваемой части учебной деятельности (формирование у слушателей способов отбора информации, размещенной на электронных ресурсах и сервисах для организации образовательной деятельности; навыков работы с цифровыми инструментами, позволяющих автоматизировать процесс обучения и осуществлять мониторинг учебных достижений, обучающихся).

Третий блок. Проведенное раннее исследование [2] обеспечило конструктивным материалом по организации проектной деятельности обучающихся. Слушателям необходимо было подготовить проект-презентацию по одной из технологий: Blockchain, Машинное обучение и искусственный интеллект (Machine learning / AI), Большие данные (Big data), Криптовалюты / ICO, Дополненная и виртуальная реальность (Augmented reality and Virtual reality), Облачные вычисления, программное обеспечение как услуга (Cloud computing, «Software as a Service» / SaaS), Интернет вещей (Internet of things).

В презентации необходимо было отразить как минимум следующие вопросы:

- Что собой представляет технология?
- Где и как применяется сейчас? Какие основные игроки на рынке?
- Какие перспективы применения?
- Сложности, проблемы, опасности и вызовы, связанные с технологией
- Возможности применения технологии в вашей деятельности. Какие проблемы необходимо будет решить для ее применения? Какие барьеры и ограничения имеются и как они могут быть сняты? Какие ресурсы потребуются для ее применения?

В процессе профессиональной подготовки особую актуальность приобретает система дополнительного профессионального образования, направленная на опережающее развитие специалистов, востребованных в быстроменяющихся социально-экономических условиях.

Библиографический список

1. Ремизова, Н.У. Средовой подход к формированию профессионально-информационной культуры будущего учителя / Н.У. Ремизова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2011. – № 64. – С. 62–65.
2. Ремизова, Н.У. Организация проектной деятельности в системе повышения квалификации педагогических кадров / Н.У. Ремизова, Л.М. Миляева, Б.В. Рыкова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 4 (56). – С. 22–26.

БАЗОВЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Рыкова Б.В.,
заведующая кафедрой педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин
филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск;
Абдуллаева Н.И.,
доцент, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин
филиала АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений; Поиск психолого-педагогических оснований повышения квалификации кадров высшей школы.

Ключевые слова: психолого-педагогические основания, повышение квалификации; кадры высшей школы; профессиональное развитие, комплексный подход

В отечественной психолого-педагогической науке имеется большое число научных разработок, на которые опираются организаторы повышения профессиональной квалификации научно-педагогических кадров. Содержание такой работы раскрыто в исследованиях начинателей этого направления А.А. Бодалева, С.Г. Вершловского, А.А. Деркача, и др. К сожалению, вопросы профессионального развития сотрудников учреждений высшего образования не получили должного осмысления с позиций интеграции различных подходов в единую концепцию деятельности повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Сказалось отсутствие результативных попыток отечественных ученых объединить различные парадигмальные установки, а также достижения зарубежной практики в комплексный подход к построению системы подготовки кадров высшей квалификации [1].

Ключевая проблема заключается в рассогласовании между необходимостью организации развивающего профессионального образования для преподавателей вузов и существующими на данный момент научно-методическими основаниями такой работы. Необходимо выбрать и обосновать такие психолого-педагогические положения практики подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, которые бы отвечали специфике современной социально-образовательной ситуации России и вбирали в себя достижения ведущих научных школ и теорий второй половины XX – начала XXI века в постижении центральной для современности проблемы – развития взрослого человека в процессе получения профессионального образования.

В поиске психолого-педагогических оснований повышения квалификации кадров высшей школы мы исходили из позиций антропологического подхода в образовании, представленного в работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [1]. Именно этот подход, с нашей точки зрения, позволяет раскрыть условия и предпосылки становления субъектности специалиста вуза, его способности преобразовывать свои знания и опыт таким образом, чтобы решать любые профессиональные задачи со стабильно гарантированной успешностью [3]. В связи с этим предстоит сделать обоснованный выбор психолого-педагогических оснований повышения профессиональной квалификации кадров системы высшего образования и, на этой основе, определить пути и средства ее практической реализации в условиях организованного обучения.

В качестве *первого психолого-педагогического основания* для разработки концепции повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) вузов рассматриваются возможности интеграции теоретических учений, выполненных в различных

исследовательских парадигмах. Содержание образовательной работы, реализуемой, по В.И. Слободчикову, в трех парадигмальных установках («человек-природа», «человек-общество», «человек-культура»), согласуется с приоритетными для каждой парадигмы представлениями о личности и путях ее развития, в том числе в условиях организованной учебной группы [2].

Второе психолого-педагогическое основание состоит в возможности интегрировать теории, ориентированные преимущественно на реализацию академического, технологического или антропологического подходов в образовании. Антропологический подход, при сохранении общей цели образования (обретение нового знания и новых компетенций) и его основного содержания (освоение технологий профессионально грамотного действия), имеет свою специфику [3]. Кроме того, что он может включать в себя два других подхода – академический и технологический – как структурные компоненты собственно антропологического подхода, в котором ярко проявляется гуманитарная составляющая.

Третье психолого-педагогическое основание сложилось из результатов анализа трех линий развития психологической категории «отношение» как базовой характеристики общностей академического, технологического и антропологического типа [2]. Ключевые категории антропологического подхода, названные В.И. Слободчиковым терминами «субъективность» и «со-бытийная общность», представлены в контексте отношений личности. Категория «отношение» впервые рассмотрена по трем параллельным линиям ее научного развития как: а) специфически человеческая форма отражения (В.Н. Мясищев); б) тесный контакт и эмоциональная связь с миром (М. Бубер, С.Л. Рубинштейн); в) переосмысление обстоятельств жизни (Д.А. Леонтьев, В. Франкл).

Четвертым психолого-педагогическим основанием стали отечественные и зарубежные теории креативности и творчества, классифицированные по трем уровням в зависимости от понимания сути явления: как процесса и результата; как способности; как общей характеристики личности [3]. Процесс решения профессиональной задачи может быть рассмотрен как технологически оформленный креативный процесс: внешне – по этапам, внутренне – по фазам рефлексии, выраженной коммуникативными средствами. Креативный компонент общения, наряду с перцептивным, коммуникативным и интерактивным, реализует целостное переосмысление и преобразование человеком обстоятельств своей жизни и профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сказать, что процесс повышения квалификации ППС вузов удерживается благодаря базовым психолого-педагогическим основаниям, которые в свою очередь, интегрируются в единую теорию деятельности профессионального развития профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Библиографический список.

1. Введение в педагогический менеджмент качества высшего профессионального образования: авт.-сост. Л.В. Ли / Под ред. Л.В. Ли, Т.В. Черниковой. – М. : Изд-во АПК и ППРО, 2017.
2. Рыкова, Б.В. Классические тенденции в оценке качества высшего образования: ценности и пороки / Б.В. Рыкова // Сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях». – Астрахань, Издательство: Издательский дом «Астраханский университет», 2021. – С. 190–194.
3. Рыкова Б.В. Реалии оценки качества высшего образования / Л.М. Миляева, Н.У. Ремизова, Б.В. Рыкова // В сборнике: Конвергенция современных образовательных политик для решения проблем Каспийского региона. Приоритет – 2030. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. – Астрахань, 2022. – С. 128–131.

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА ЗАНЯТИЯХ

Сагадеева И.Ю.,
ассистент кафедры телекоммуникаций РТУ МИРЭА,
г. Москва

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам функционирования термина «обратная связь» в педагогическом процессе относительно реализации обратной связи в структуре занятия. Также в статье произведено выделение видов обратной связи с опорой на действующий субъект, от которого исходит обратная связь. Реализация обратной связи описывается с учетом этапов занятия.

Ключевые слова: обратная связь, педагогика, ФГОС, педагогический процесс, ЗУН, методы оценивания и контроля

Процесс взросления человека сопровождается долгосрочным воздействием на него способов и методов обучения и воспитания. Проходя через все ступени образования (дошкольное, школьное, среднее и высшее профессиональное образование), ребенок, подросток и уже взрослый человек участвуют в процессе получения знаний, умений и навыков (ЗУН). Цели и задачи обучения регулируются федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), часто претерпевающими изменения, получающими нововведения в зависимости от состояния как системы образования, так и социума в целом.

Занятия на всех ступенях образования выстраиваются с сохранением типизированной логики структуры урока и имеют несколько этапов. Обобщенно структура урока выглядит следующим образом:

1 этап: Организационный момент, предполагающий фокусирование внимания учащихся перед началом обучения.

2 этап: Актуализация знаний, ретроспективно восходящая к ранее изученной информации.

3 этап: Мотивировка и целеположение, подразумевающие выстраивание плана работы на занятии.

4 этап: Получение нового знания, т.е. процесс передачи неизвестной информации с использованием разных методов и приемов обучения.

5 этап: Закрепление изученного материала, предполагающее актуализацию только что полученной информации.

6 этап: Итог урока, т.е. рефлексия, выводы и обобщения, сделанные в ходе занятия [1, с. 76].

Для каждого этапа существует определенный набор приемов и методов, позволяющих наиболее эффективно выстраивать занятие. Но одним из компонентов обучения, проходящих через всю структуру урока, является обратная связь, организовывать которую необходимо на каждом этапе урока.

Термин «обратная связь» имеет разные толкования в гуманитарных науках. Наиболее общей трактовкой можно считать коммуникативное понимание обратной связи как ответной реакции отправителя на сообщение адресата [3]. В работе А.А. Корнеева «Обратная связь в обучении и педагогическом общении» автором выделяются следующие черты «обратной связи» в «лингвистике и теории коммуникаций»:

- рассматривается в контексте интеракции;
- связана с процессом рефлексии субъекта речевой деятельности;
- влияет на дальнейшее речевое поведение субъекта коммуникации» [2, с. 114].

Таким образом, обратная связь выступает не только как рефлексивный компонент общения, но и как ориентир для дальнейшего движения процесса коммуникации.

С этой точки зрения стоит рассмотреть обратную связь относительно педагогики, где она приобретает уже иное значение, выступая средством контроля, оценивания и рефлексии.

В педагогике обратная связь двупланова и реализуется в обе стороны относительно субъектов образовательного процесса: «учитель – ученик» и «ученик – учитель». А.А. Корнеев предлагает для каждого вида обратной связи номинацию, называя первую педагогической, а вторую академической обратной связью [2, с. 118]. То есть академической обратной связью можно считать информацию, которую воспроизводят ученики относительно процесса обучения. Педагогическая же обратная связь – это та рефлексивная информация, которую получают ученики от педагога в ответ на свои действия в образовательном процессе относительно степени освоенности получаемых знаний.

Целесообразным представляется рассмотрение проявления обратной связи на каждом этапе занятия. Цель в таком случае дифференцироваться не будет, соотносясь с общей целью приема «обратная связь». Разниться же будут способы проявления и предъявления обратной связи в зависимости от задач этапа. Возрастная категория обучающихся также не подлежит дифференциации для общего обзора видов обратной связи в структуре занятия. Проявление академической и педагогической обратной связи отдельно, а также их взаимодействие на каждом этапе занятия можно представить следующим образом:

Таблица 1

Проявление обратной связи в структуре занятия

Этап занятия	Академическая обратная связь	Педагогическая обратная связь
Организационный	Обратная связь относительно готовности к занятию.	Вербально оформленное оценивание педагогом степени готовности обучающихся.
Актуализация знаний	Реакция на приемы актуализации ранее изученного материала: узнавание или неузнавание предлагаемой информации.	Оценивание присутствия ученика в образовательном процессе с выделением хорошо и плохо изученного ранее материала.
Мотивировка и целеполагание	Осознание необходимости получения новой информации.	Положительное оценивание мотивированности обучающегося.
Изучение нового материала	Вербально оформленное решение проблемных вопросов и предлагаемых задач.	Анализ деятельности обучающегося с выделением удавшихся и неудавшихся мест в решении предлагаемых задач.
Закрепление изученного материала	Самоанализ решенной задачи на закрепление изученного материала.	Выделение сильных и слабых сторон сформировавшегося у обучающегося знания с рекомендациями по дальнейшей работе.
Итог урока	Рефлексия от обучающегося относительно достигших или недостижных целей и задач.	Реакция на рефлексии обучающихся.

Таким образом, ясно обнаруживается связь между контролем и обратной связью на всех этапах занятия, что позволяет говорить об обратной связи, с одной стороны, как о средстве оценивания, с другой стороны, как о средстве самоанализа обучающегося. Исходя из этого, обратную связь можно назвать неотъемлемой частью процесса обучения, «которая влияет на осознание учащимся собственных образовательных успехов и ошибок, взаимоотношения учащегося с преподавателем, мотивацию к обучению и лучшее усвоение содержания обучения при помощи эксплицитного соотнесения видимых результатов деятельности учения с идеализированными представлениями о целевом уровне знаний, навыков и умений» [2, с. 119]. Обратная связь позволяет организовать двусторонне направленный педагогический процесс, что в свою очередь обеспечивает реализацию проблемно-диалогического обучения в условиях ФГОС.

Библиографический список

1. Жданова, Ю.А. Структура урока в рамках реализации системно-деятельностного подхода / Ю.А. Жданова // Актуальные задачи педагогики. – Чита : Молодой ученый, 2016. – С. 76–78.
2. Корнеев, А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А.А. Корнеев // Рема, 2018. – № 2. – С. 112–127.
3. Лукьяненко, А.Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся / А.Д. Лукьяненко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – № 33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-didakticheskom-informatsionnom-vzaimodeystvii-pedagoga-i-uchaschihsya> (дата обращения: 14.10.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Сиволобова Н.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий СГПИ
г. Ставрополь;
Колпачева О.Ю.,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий СГПИ
г. Ставрополь;
Авдеева Л.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий СГПИ
Ставрополь

Аннотация. В статье анализируются проблемы формирования здорового образа жизни обучающихся. Рассматриваются особенности формирования здорового образа жизни в условиях безопасной образовательной среды. Акцентируется значение традиционных и инновационных форм воспитательной работы.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровьесбережение, безопасная образовательная среда, проектная деятельность

Одной из важнейших функций современного отечественного образования является здоровьесбережение детей и подростков. Особое значение на сегодняшний день приобретает формирование здорового образа жизни обучающихся в условиях безопасной образовательной среды. Не всегда образовательная среда является безопасной и способствует сохранению и сбережению здоровья обучающихся.

Логической последовательностью способов, методов и технологий преобразования новых знаний в социальную или техническую реальность через учеников считается процесс использования безопасных инновационных технологий. Абсолютно любое из нововведений будет реализовано в процессе задействования определенной технологии. Это позволяет заявить об инновационной технологии как процессе и методике создания совершенно новых аспектов, модернизации уже существующих, чтобы добиться высоких результатов, повысить показатели эффективности в разных сферах деятельности. Благодаря их внедрению, можно существенно упростить выполнение рутинных операций, сэкономить время, которое тратят люди на те или иные действия [2, с. 48].

По данным проведенного исследования, включающего анкетирование школьников 7–9 классов, 78 % респондентов отмечают важность здорового образа жизни. 54 % отмечают, что хотели бы больше тратить времени на занятия спортом, но вынуждены большую часть времени тратить на подготовку домашнего задания и занятия с репетиторами. 42 % опрошенных считают, что наиболее эффективны беседы со специалистами из области медицины, физической культуры, профилактики употребления психоактивных веществ. И только 12 % обучающихся указывают, что им интересны формы воспитательной работы в школе, направленные на формирование здорового жизни.

Таким образом, школьники и подростки осознают необходимость вести здоровый образ жизни, однако, испытывают трудности временного характера и недостаточный интерес к проводимой работе в классе и школе. Следовательно, основным направлением деятельности по формированию у детей и подростков здорового образа жизни должны стать усиление мотивации к занятиям физической культурой, гигиеническое просвещение, отказ от вредных привычек. Данное направление должно реализовываться с учетом потенциала безопасной

образовательной среды, в том числе с использованием инновационных форм воспитательной работы.

Особенностями процесса формирования здорового образа жизни в условиях безопасной образовательной среды должны стать:

– познавательная деятельность обучающихся, сопряженная с грамотным усвоением опыта людей в отношении к здоровью как к основе полноценных условий жизни, источнику материальных ценностей, эстетических и эмоциональных переживаний, чтобы удалось впоследствии принимать разумные решения для сохранения соматического и психического здоровья;

– духовное общение с природой, вследствие чего стоит проводить оценку эстетических достоинств, как усовершенствованной, так и естественной среды, формировать эстетическое чувство, участвовать в разных мероприятиях эколого-оздоровительной направленности;

– культура обучения, которая развивается во время учебной деятельности, в которой задействованы все субъекты образовательного процесса. Важно брать в учет социальные, экологические, эстетические показатели, чтобы удалось добиться высоких результатов при мероприятиях, касающихся здоровьесбережения.

Необходимо обеспечить сотрудничество следующих основных звеньев, чтобы должным образом сформировать здоровый образ жизни как качество личности человека для положительного влияния на ребенка школьного возраста:

- дошкольные учреждения;
- общеобразовательное учреждение;
- внешкольные воспитательные учреждения;
- самовоспитание;
- средства массовой информации;
- семья.

Важной задачей здоровьесберегающих технологий считается теоретическое усвоение школьниками полученных знаний относительно особенностей здоровья, последствий поступков, решений проблем сохранения здоровья. Это касается грамотной организации деятельности во время отдыха, быта и производства [1].

Эффективная реализация указанных задач возможна при внедрении в воспитательный процесс школы формирующей программы, целью которой является создание безопасной здоровьесберегающей среды и формирование здорового образа жизни детей и подростков.

Задачи программы:

– вооружение обучающихся знаниями о значении здоровья в жизни человека, способах здоровьесбережения (когнитивный компонент);

– повышение мотивации детей и подростков к занятиям физической культурой, соблюдению режима труда и отдыха, отказу от вредных привычек (мотивационный компонент);

– вовлечение обучающихся в активную деятельность по формированию здорового образа жизни (деятельностный компонент).

Содержание программы должно включать использование традиционных и инновационных форм воспитательной работы просветительского характера, таких как: форум, дискуссия, онлайн-конференция, беседа, интервью, альманах, час информации, месячник здоровья, кино клуб, день открытого письма, онлайн-лекция, виртуальная экскурсия, аукцион знаний, онлайн-олимпиада, урок здоровья, диспут, телемост, «горячая линия» онлайн, онлайн-квиз, пресс-конференция, конкурс социальной рекламы, лекция-концерт, ток-шоу, вечеринтервью, конкурс фотографий, конкурс социально значимых проектов, ярмарка молодежных идей, кинопоказ, онлайн-викторина, практический вебинар, музыкальный ринг, час информации, кинолекторий, онлайн-квест, онлайн-выставка, слайд-спектакль, конкурс идей, лекция-пресс-конференция, конкурс видеороликов, конкурс презентаций, онлайн-клуб и др.

Важным элементом программы по формированию здорового образа жизни у детей и подростков в условиях безопасной образовательной среды должна стать проектная деятельность.

Благодаря исследовательскому проекту удастся добиться:

- формулировки необходимой гипотезы относительно методов решения поставленных проблем, получения результатов исследования, которые были запланированы;
- выявление в работе детей целей деятельности;
- определение процедуры сбора и обработки необходимой информации;
- мониторинг результатов, которые были получены;
- подготовка отчета о проделанной работе с организацией дискуссии относительно применения аспектов, которых удалось добиться.

Применение проектной деятельности оказывает воздействие на изменение позиции учителя и обучающихся, вследствие чего они становятся активными участниками деятельности по формированию ЗОЖ. Взрослый больше не дает ученикам готовую информацию, а способствует самостоятельному ее поиску из доступных источников.

В связи с изменением эмоциональной атмосферы во внеурочной деятельности, учитель сможет переориентировать детей на самостоятельную работу. Они смогут оценить перспективы поискового, исследовательского характера работы на каждом из этапов деятельности.

Участие в проектной группе требует действительно четкого планирования действий всеми учениками, наличие определенного плана. Отдельного внимания заслуживает выдвижение гипотезы, которую следует подтвердить или опровергнуть. Каждый из учеников будет выполнять определенные обязанности в соответствии с объемом заданий, которые были разработаны. Необходимо обеспечить и грамотную работу в коллективе, благодаря чему каждый ученик сможет научиться взаимодействию с другими детьми, обсуждению особенностей выбранной темы.

Результаты тех проектов, что были выполнены, должны быть готовыми к использованию. Только в этом случае можно мотивировать учеников к продолжению исследовательской работы.

Важно говорить об ориентации проектной деятельности на самостоятельную работу детей. Педагог может разделить класс на небольшие коллективы, чтобы удалось выполнять задания на протяжении определенного временного периода. Последний этап проектной деятельности, так называемую презентацию полученных результатов, желательно проводить в рамках научной конференции. В этот момент происходит защита группой своих идей, чтобы участники смогли продемонстрировать свои знания, полученные в результате реализации здоровьесберегающих технологий. Данный вид работы поможет вовлечь в работу всех обучающихся.

Таким образом, процесс формирования здорового образа жизни детей и подростков в условиях безопасной образовательной среды должен включать использование традиционных и нестандартных методов и форм работы, позволяющих не только сформировать у обучающихся комплекс знаний, но и включить всех субъектов образовательного процесса в активную деятельность.

Библиографический список

1. Никифоров, Н.В. Инновационные социально-культурные и педагогические технологии формирования здорового образа жизни подростков / Н.В. Никифоров // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 1. – С. 80–85.
2. Савчук, Е.И. Образовательная среда как основа инновационных процессов в образовательном учреждении / Е.И. Савчук // История и педагогика естествознания. – 2015. – № 1. – С. 46–52.

ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Смыслина И.В.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях цветового восприятия детей 3–4 лет и путей его формирования на занятиях по изобразительному искусству. Эта проблема является актуальной для современного общества, поскольку является важной ступенью сенсорного развития ребенка. Автором рассмотрена анатомия глаза человека, физиология цвета, особенности цветового восприятия детей младшего дошкольного возраста, а также нетрадиционные техники рисования как средство правильного цветовосприятия детей.

Ключевые слова: цветовосприятие, сенсорное развитие, цвет, нетрадиционные техники рисования

Цветовое зрение имеет большое значение в жизни человека, и многие сферы деятельности предполагают, как само собой разумеющееся, некоторый «нормальный» уровень его состояния у населения.

Процесс детского цветовосприятия изучали многие психологи (Венгер Д.А., Запорожец А.В., Мухина В.С.), искусствоведы (Бакушинский А.В., Волков Н.Н.), педагоги (Езикеева В.А., Комарова Т.С., Казакова Т.Г., Коменский Я.А., Монтессори М., Фребель Ф.).

Периодом интенсивного сенсорного развития ребенка является дошкольный возраст. В вопросах сенсорного воспитания детей дошкольного возраста в разных видах деятельности важную роль сыграли работы (Венгера Л.А., Ветлугиной Н.А., Запорожца А.В., Комаровой Т.С., Сакулиной Н.П., Усовой А.П.).

Исследования показывают, что чувство цвета включает в себя восприятие цвета в окружающей жизни и искусстве, умение передавать цвет при создании образа в рисунке, аппликации; подбирать цвета, оттенки и создавать их в изобразительной деятельности с целью создания цветового образа, а также выражать индивидуальное отношение к цвету. Чувство цвета является не только проявлением художественных способностей человека, но и способностью отражения им окружающего мира.

Сначала дети оперируют ограниченной палитрой, которая расширяется по мере того, как они взрослеют. Путь знакомства детей с цветом – это путь непосредственного восприятия цвета в связи с окружающим миром, в единстве с обозначающим его словом.

Изучение анатомии и функций глаз человека дает полную картину работы зрительного анализатора. Процесс зрения заключается в следующем: после прохождения через зрачок и хрусталик глаза, свет фокусируется на сетчатке. Это самый удивительный этап зрительного процесса, поскольку изображение находится в перевернутом виде на задней стенке глаза. После достижения задней стенки свет проходит по нервным окончаниям. Эти изображения попадают в мозг через зрительные нервы. По мере переработки мозгом этой информации, происходит поворот изображений, и мы не видим их перевернутыми [1].

Почему человек видит цвета? Томас Юнг был первым, кто предположил, что мы видим мир цветным благодаря трем типам воспринимающих свет нервных окончаний. Сформулировал современную трехкомпонентную теорию цветоощущения Гельмгольц: «Глаз снабжен различными наборами нервных волокон (колбочковые зрительные пигменты). Стимуляция первого возбуждает ощущение красного, стимуляция второго – ощущение зеленого, а третьего – синего» [2]. А вот оранжевый цвет мы наблюдаем при передаче импульса от 99 % красных колбочек, 42 % зеленых и 0 % синих. Однако не каждый человек способен видеть мир во всём цветовом спектре, бывает так, что при отсутствии синего пигмента

человек видит в сине-желтой и фиолетово-красной гамме. При этом синий и желтый цвета выглядят одинаково, а фиолетовый идентичен красному. Однако большинство людей отличают пурпурные оттенки от зеленых. Существует два типа причин таких цветоаномалий: наследственные и приобретенные (ожоги глаз, сахарный диабет, катаракта, отравление химическими веществами, брюшной тиф).

Диагностировать подобного рода отклонения можно при помощи аномалоскопии, биохимического анализа крови, таблиц Рабкина или тестов Ишихара. Последние используют педагоги-психологи детского сада для получения диагностической информации при обследовании детей младшей группы в течение учебного года.

Главным вопросом данной статьи является изучение особенностей цветовосприятия детей 3-4 лет, поскольку именно в это время должна начинаться систематическая работа над цветом. Для детей этого возраста яркость важнее, чем реальный цвет предмета, животных и людей. Такие «скучные» цвета как коричневый, серый и черный являются непривлекательными для детей, поэтому они хотят изобразить собак красными, зайчиков желтыми, а кошек оранжевыми. Это связано ещё и с тем, что дети воспринимают сначала теплые цвета. И только потом с развитием психических реакций к ним добавляются холодные.

К 3-4 годам ребенок способен различать 5-6 основных цветов, однако они нередко путают их названия. Например, красный и оранжевый для детей – это один цвет, а синий и голубой – разные. В этот период им интересны различные цветные картинки, которые они с удовольствием рассматривают, им нравится яркая одежда.

Ответственной задачей воспитателя становится развитие правильного цветовосприятия детей. Безусловно, что существует множество игр, упражнений, заданий и средств, способных выполнить эту задачу. Например, игра «Что не так?» поможет научить ребенка правильному соотношению предмета с его реальным цветом. Игра «Какой по цвету этот шарик?» необходима для формирования знаний о различии основных цветов и их названиях. Для закрепления можно использовать игру «Какого цвета цыпленок?», которая проверит, в первую очередь, знания о цветах и их названиях, а во-вторых, научились ли дети соотносить предметы и их реальный цвет.

На занятиях по изобразительному искусству можно применять нетрадиционные техники рисования [3]. Знакомство детей младшего дошкольного возраста с «цветовой растяжкой» с помощью рисования «по мокрому» и рисования ватным диском предполагает следующий алгоритм: предварительное наблюдение за небом на прогулке, просмотр изображения неба на репродукциях, открытках и т.п. На самом занятии используются плакаты «Весна», «Времена года». Сначала дети смачивают ватным диском лист, а затем окунают его в голубую краску и проводят по листу слева направо, начиная сверху и раз за разом смачивают диск чистой водой, чтобы на листе получилась цветовая растяжка – от насыщенно-голубого к бледно-голубому.

Нетрадиционную технику рисования пальчиком целесообразно применять при знакомстве детей с основными и составными цветами. Предварительная работа заключается в показе изображения радуги. Дети кладут перед собой лист бумаги, окунают палец в воду, затем красную краску и рисуют полукруг. Воспитатель интересуется основной или составной ли это цвет. Затем дети окунают другой палец в воду, после в оранжевую краску и рисуют полукруг под ранее нарисованным полукругом. Воспитатель интересуется основной или составной ли это цвет. Такая работа проводится с каждым цветом (кроме голубого).

Нетрадиционная техника рисования «отпечатки листьев» познакомит детей с понятием «теплые цвета». Прогулка с детьми по парку или на территории детского сада, сбор понравившихся листьев подготовит к освоению данного понятия. На листе бумаги дети рисуют стволы деревьев (2-3). Затем на салфетке или клеенке располагают листочек дерева, красят его в «теплый» цвет, прикладывают к стволу. Должен получиться отпечаток листочка, повторяют с другими цветами.

Таким образом, с помощью различных игр, упражнений и техник рисования можно развить у ребенка правильное цветовосприятие.

Библиографический список

1. Краснов, М.Л. (анат., травм.); Богословский А.И. (физ.); Волков В.В. (воен.); Касавина Б.С. (биохим.); Морозов В.И. (анат., мет. иссл., патология, травм., проф., хир., сост. табл.); Самойлов А.Я. (анат., патология, проф. заб.); Тальковский С.И. (патология); Стенько З.Л. (рад.); Трон Е.Ж. (диоптрика). Глаз // Большая медицинская энциклопедия : в 30 т. / Гл. ред. Б.В. Петровский. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1977. – Т. 6 : Гипотиреоз – Дегенерация. – С. 84–106. – 632 с. : ил.
2. Гельмгольц, Г. О зрении / Г. Гельмгольц. – СПб. : Научное обозрение, 2011. – 152 с.
3. Никитина, А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий / А.В. Никитина. – СПб. : КАРО, 2018. – 112 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВАМ СКАЗКИ

Соколова С.В.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье раскрывается вопрос развития связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством сказки. Эта проблема является актуальной для современного общества. Авторами рассматриваются приёмы и методы, используемые для решения данной проблемы.

Ключевые слова: связная речь, методы и приёмы, русская народная сказка, речевое развитие, старший дошкольный возраст

Для ребенка хорошая связная речь – ключ к успешному развитию и обучению грамоте. В ФГОС ДО среди направлений развития и образования детей выделена образовательная область «Речевое развитие», которая предусматривает овладение детьми «... речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной речи; развитие речевого творчества; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы как предпосылки обучения грамоте» [1].

Проблемы, связанные с процессом развития связной речи являются центральной задачей речевого воспитания детей. Это, прежде всего, связано с социально-значимой ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка и речи. Связная речь – это высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохиным и другими учеными.

У ребенка старшего дошкольного возраста (5–6 лет) речь должна быть четкой и разборчивой, без нарушений в воспроизведении звуков, поскольку в этом возрасте процесс овладения звуками заканчивается. Повышается речевая активность: малыш не только задает вопросы сам и отвечает на вопросы, задаваемые взрослыми, но и с удовольствием, в течение длительного времени рассказывает о своих наблюдениях и впечатлениях.

Не все дети одинаково успешно овладевают фонетической, лексической и грамматической стороной. Но именно их взаимосвязь является важнейшим условием формирования связной речи. Основная задача речевого развития ребенка дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного этапа и развития его коммуникативных способностей [2].

Важно найти эффективные способы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. По мнению психологов и педагогов, сказка – это наиболее эффективный и универсальный метод комплексной работы. На современных детей влияет большое количество информации, рекламы, технологических новинок и умных игрушек. Поэтому важно использовать методы и приёмы, которые более эффективны, интересны и увлекательны для детей.

Русские народные сказки раскрывают перед детьми точность и выразительность языка, показывают, насколько родная речь богата юмором, живыми и образными выражениями. Невероятная сила языкового творчества русского народа проявила себя ярко и выразительно только в народных сказках. Присущая необычайная простота, яркость, образность, особенность многократно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы позволяют определить сказку как фактор развития связной речи детей важного значения. Русские народные сказки способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка.

Многие педагоги и исследователи высказывались о сказках в положительной форме. Так, например, Л.С. Выготский пишет о том, что сказка помогает уяснить сложные

житейские отношения; ее образы как бы освещают жизненную проблему, чего не могла бы сделать холодная прозаическая речь, то делает сказка своим образным и эмоциональным языком. Также, В. Оклендер считает, что сказки уникальны не только как литературный жанр, но и как произведение, которое полностью понятно ребенку, как никакая другая форма искусства. Сказки обладают глубочайшим знанием, смыслом, они действительно попадают в самую точку, когда речь идет об основных всеобщих эмоциях: любви, ненависти, страхе, гневе, чувстве одиночества, изоляции и утраты. Сказки и народные сказания, подобно народной музыке, имеют глубокие корни в истории человечества и заключают в себе борьбу, конфликты, печаль и радость, с которыми люди сталкивались веками [3].

В своей статье хотелось бы выделить следующие эффективные методы и приёмы развития связной речи посредством сказки:

1. Пересказ сказки с использованием приема «Паровозик из картинок». Этот приём представляет собой ряд схем, которые облегчают воспроизведение художественного произведения, а также дают возможность домыслить его содержание, придумать свой вариант начала и конца истории. Схемы предварительно необходимо рассмотреть и изучить. Затем схемы раскладываются в определённой последовательности. Ребёнок, опираясь на них, проговаривает текст по каждой схеме и уже в последствии пересказывает сказку.

2. «Постановка проблемного вопроса». После прочтения сказки необходимо задавать детям вопросы поискового характера (почему, для чего, каким образом).

3. Пересказ сказки с помощью «мнемотаблиц». Создаются схемы-иллюстрации на основе сказки. После чего происходит пересказ с использованием данных схем. Данный приём помогает детям видеть всех действующих лиц, концентрировать свое внимание уже на правильном построении предложений, на воспроизведении в своей речи необходимых выражений.

4. Театрализованные игры. Дети адекватно используют вербальные и невербальные средства общения, владеют диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми. Занятия театрализованной деятельностью не только знакомят детей с миром прекрасного, но и пробуждают в них способность к состраданию, сопереживанию, активизируют мышление и воображение.

5. Эксперименты в сказках. Этот метод помогает детям как в развитии речи, так и в развитии чувств. Например, Морозко жестоко поступил с героями. Дать возможность детям придумать свой добрый способ перевоспитания злой мачехи и её ленивой дочери.

6. Закончи сказку. Данный метод позволяет развивать в детях умение логически завершить какой-либо рассказ, осмысливать воспринимаемое и правильно заканчивать мысль, пополняется словарный запас.

В заключении хотелось бы отметить необходимость систематически вести работу над развитием связной речи детей дошкольного возраста посредством сказки. Ведь сказка играет важную роль в развитии познавательных процессов ребёнка. С помощью неё можно корректировать неблагоприятные варианты развития дошкольника. Будет наблюдаться положительная динамика в развитии связной речи. Обогатится словарный запас детей. У детей повысится интерес к жанру русской народной сказки.

Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 388.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013. – С. 7.

3. Фесюкова, Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста / Л.Б. Фесюкова. – М. : ООО «Издательство», 2000. – С. 464.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Федориди А.А.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования патриотизма у современных школьников. Эта проблема является актуальной для современного общества. Автор пытается ответить на вопросы о том, каковы ценностные ориентиры формирования патриотизма в настоящее время.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, школьники, формирование

В наше время проблема формирования патриотизма – одна из ключевых проблем молодежи. Пагубное влияние соцсетей сказывается на формировании патриотизма.

Школьники плохо осведомлены о настоящих героях и патриотах. Они заменяют их вымышленными персонажами различных фильмов и игр.

Молодежи, к сожалению, мало интересны такие понятия, как отвага, честь и доблесть. В СМИ мало говорят про героев нашего времени.

Кумиры, живущие в своё удовольствие, затмевают разум школьников, зачастую называя патриотизм немодным.

Совершенно очевидно, что подростковый возраст является наиболее подходящим периодом не только для формирования морально-нравственных качеств и ценностей, но и для осознанного подхода к обсуждению подобного рода тем, их восприятию и проецированию на себя. Молодежь является носителем перспектив и именно от того, насколько удачно сформированы их взгляды не только относительно своего будущего, но и будущего своей страны, зависит современная жизнь и завтрашний день нашей страны. Патриотизм является способом сплочения как всего российского общества в целом, так и отдельно взятой ее категории – молодежи.

Что нужно для формирования патриотизма у школьников: вспомнить методы, которыми пользовались предыдущие поколения или внедрить новые приемы? На наш взгляд, приемы предыдущих поколений необходимо адаптировать к сегодняшним реалиям.

Под условиями и путями развития личности патриота надо понимать диапазон всех видов деятельности и форм организации воспитательной работы, позволяющие человеку проявить патриотизм самостоятельно и вовлекать в это окружающих. Включение молодежи в свою культуру воспитывает уважение, гордость за землю, на которой мы живём. Поэтому молодым людям необходимо знать и изучать традиции своих предшественников.

Решая проблему патриотического воспитания обучающихся, необходимо акцентировать внимание на формировании ценностного отношения к явлениям социально-общественной жизни прошлого и настоящего. Как отмечает Г.К. Селевко, характеристикой современного патриотического воспитания является возрастание значения регионального и местного компонентов патриотизма. Он предлагает следующие способы для результативного патриотического воспитания: «использование обновлённого содержания гуманитарного образования, в первую очередь, исторического; создание схемы образовательного учреждения на принципах русской национальной школы; реализация туристско-краеведческих программ, активизация поисковой работы; дальнейшее формирование многопрофильных музеев и выставок, организация и расширение всех видов краеведческой деятельности, включая подготовку авторских программ, участие педагогов и обучающихся в краеведческих конференциях, героико-патриотических акциях, в сборе материала по истории родного края» [6].

Особенностями проявления патриотических чувств у детей школьного возраста являются скоротечность и ситуативность. Ребенка может взволновать только что услышанный

рассказ о героическом поступке, но затем на эти впечатления накладываются другие, и возникшее первое чувство может угаснуть, поэтому необходимо закрепить это чувство в многократных переживаниях, специально создавая разнообразные ситуации.

Но, следует отметить, что научить патриотизму невозможно, однако педагог должен создавать все условия для его формирования. Например, на уроках истории и обществознания, имеются все предпосылки для реализации этого требования. На таких занятиях можно предложить обучающимся написать различные эссе, сочинения, или же организовать дебаты по следующим темам: «Мой родной город», «Герои России», «Герои моего родного края», «Наши земляки в Великой Отечественной войне», «Как я участвовал в акциях «Бессмертного полка».

В свободное время необходимо также проводить мероприятия, которые направлены на воспитание патриотизма. Например, это может осуществляться во время классных часов на различные темы, такие как «Моя Россия», «Долг перед Родиной», «Я служу Отечеству» и многие другие. Также необходимо организовывать различные экскурсии в музеи и архивы, мероприятия, направленные на воспитание патриотизма, у детей старшего школьного возраста.

Достаточно интересным для детей будет создание уголка Боевой славы, который создадут сами учащиеся. К экспонатам можно отнести фотографии, письма с фронта и др.

Участие в музыкальных конкурсах на патриотическую тематику прививает любовь детей к Родине.

Важно помнить, что мировоззрение педагога, его личный пример, взгляды, суждения, активная жизненная позиция – самые сильнодействующие факторы воспитания.

Очевидно, что воспитание патриотизма в складывающихся условиях – трудная задача, в процессе решения которой важно учитывать изменившийся менталитет молодых людей и необходимость корректировки технологий в соответствии с современными реалиями. В указанном процессе должны участвовать как семья, так и образовательные учреждения, общественные и государственные объединения.

Библиографический список

1. Агапова, И.А. Мы – патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия [Текст]: 1–11 классы / И.А. Агапова. – М. : ВАКО, 2010. – 368 с.
2. Азаров, Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников / Ю. Азаров // Дополнительное образование. – 2013. – № 6. – С. 3–7.
3. Белобородов, Е.А. Проблемы формирования патриотизма у молодежи в условиях современного мира / Е.А. Белобородов, В.С. Тимонина, Г.Н. Баланюк. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 8 (350). – С. 168–171.
4. Вырщиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: монография / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград : НП ИПД «Авторское перо», 2006.
5. Маханева, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей младшего возраста [Текст] / М.Д. Маханева. – М. : АРКТИ, 2004. – 69 с.
6. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 368 с.
7. Шульженко, М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи / М.Э. Шульженко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 47 (181). – С. 240–243.

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НЕМЕЦКОМУ)
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ
В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3++**

Хорват О.В.,
кандидат филологических наук, доцент,
профессор кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к построению учебного пособия по иностранному языку (немецкому) для военных вузов, которое направлено на формирование универсальных компетенций курсантов в соответствии с новым образовательным стандартом ФГОС 3++. Учебное пособие рассматривается как основное средство для изучения иностранного языка в процессе аудиторных занятий и самостоятельной работы обучающихся. Приводится структура отдельного модуля пособия и раскрывается специфика упражнений.

Ключевые слова: универсальные компетенции, коммуникативная компетенция, общевоенная тематика, профессиональная деятельность, учебное пособие, немецкий язык

В научных публикациях последних лет справедливо замечено, что владение иностранными языками - одна из важных и очевидных характеристик современного, в том числе военного, специалиста, которому приходится по роду своей профессиональной деятельности общаться с зарубежными коллегами в рамках различных совместных проектов. В этой связи с повестки дня не уходит, а продолжает оставаться актуальным вопрос постоянного приобретения новых теоретических иноязычных знаний и практического языкового опыта.

Очевидно, что технологии преподавания иностранного языка постоянно развиваются. Разрабатываются новые образовательные стандарты, новые подходы к обучению иностранном языкам в вузах. Одним из требований ФГОС ВО является использование активных и интерактивных форм при проведении занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков будущих специалистов.

Необходимость перехода системы высшего профессионального образования на ФГОС 3++ (модернизированный) обусловлена внесением изменений в структуру программ бакалавриата, специалитета и магистратуры, а также заменой терминов «общекультурные компетенции» на «универсальные компетенции».

Согласно новому образовательному стандарту, обучающийся военного вуза должен быть способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия, применять навыки и стратегии устного и письменного общения на иностранном языке для осуществления коммуникации в рамках военно-профессиональной деятельности.

В целях реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ в военно-учебном заведении создается учебно-материальная база. Печатные и (или) электронные учебные издания (учебники, учебные пособия и другие учебные издания), научная и справочная литература, методические и периодические издания по дисциплинам (курсам, модулям) являются элементами учебно-материальной базы военного вуза.

Учебное пособие рассматривается нами в качестве основного средства для обучения и изучения иностранных языков как во время аудиторных занятий, так и в процессе самостоятельной деятельности обучающихся.

Кроме того, учебное пособие является своеобразной моделью, в которой находят отражение методика обучения, основное содержание, а также представлены различные педагогические и образовательные технологии.

По мнению А.В. Хуторского, учебное пособие представляет собой «комплексную информационно-деятельностную модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления» [1, с. 34]. Таким образом, учебный материал, используемый в процессе изучения иностранного языка, требует системного представления. При разработке учебника или учебного пособия по иностранному языку преподаватель учитывает не только соответствие учебных материалов целям обучения, профессионально-ориентированный характер содержания, но и личностную направленность учебного материала, а также особенности материального обеспечения и др.

Коллективом авторов кафедры иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» разработано учебное пособие «Немецкий язык. Военно-воздушные силы, вооружение и военная техника армии страны изучаемого языка и других государств» [2], целями которого являются совершенствование коммуникативной компетенции курсантов, предполагающее развитие навыков устного и письменного общения на немецком языке в различных профессиональных ситуациях, совершенствование специальной профессиональной компетенции, а именно углубление навыков анализа текста, перевода, реферирования, аннотирования текстов по общевойсковой тематике.

Тексты, заимствованные из аутентичных открытых источников, раскрывают современный уровень достижений в военно-технической сфере. Многообразие текстов, а также предлагаемые формы работы моделируют условия реальной информационно-поисковой деятельности курсантов. В процессе работы с предлагаемым учебным пособием создаются реальные условия для освоения курсантами новых способов деятельности и моделей мышления.

Архитектонику учебника составляют две части, включающие 10 уроков и приложения, в которые входит грамматический справочник. Каждый урок содержит основной и дополнительные тексты, задания на аудирование, лексические, грамматические и коммуникативно-направленные упражнения.

Каждый урок представляет собой единый модуль, состоящий из следующих аспектов: *Überblick*, *Einstieg*, *Vokabeln*, *Lesen*, *Grammatik*, *Hören/Sehen*, *Schreiben*, *Sprechen*, *Text zum Lesen und Referieren*.

Аспект „*Überblick*“ включает общее представление об изучаемой теме.

В аспекте „*Einstieg*“ обучающимся предлагается введение в тему занятия на основе высказываний, цитат из истории, загадок по теме и т.д., например: *Lösen Sie das Rätsel. 1. Sie pfeift und saust in den Himmel hinein. Fliegt zum Mond und zum Mars. Was kann das nur sein?*

Аспект „*Vokabeln*“ направлен на расширение индивидуального словарного запаса курсантов, необходимого для чтения оригинальных текстов общевойсковой тематики. Глоссарий значительно облегчает восприятие текста, так как обучающийся в любой момент имеет возможность обратиться к словарю и проверить значение определённого термина. Предтекстовые упражнения, представленные в данном аспекте урока, имеют своей задачей целенаправленное формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении, снятие возможных социокультурных и содержательных трудностей текста.

Аспект „*Lesen*“ позволяет развивать умения и навыки четырех видов чтения, выбор которых определяется задачей, поставленной при работе с оригинальной литературой, – ознакомительного (понимание основного содержания текста), изучающего (полное и точное понимание всей информации текста), просмотрового (получение самого общего представления о тексте в целом), поискового (нахождение в тексте определенной конкретной информации). Послетекстовые упражнения призваны обеспечить контроль понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации в соответствии с вопросами и заданиями, сформулированными в притекстовых упражнениях (например, переводческие упражнения с русского на немецкий, с немецкого на русский).

Аспект „*Hören/Sehen*“ направлен на развитие навыка понимания немецкоязычной речи на слух. В данный раздел вошли аутентичные видеофрагменты, представляющие собой

как монологические, так и диалогические высказывания по общевоенной тематике. Все видеоролики сопровождаются упражнениями, позволяющими определить степень сформированности аудитивной компетенции обучающихся.

Задачей аспекта „Schreiben“ является постепенная подготовка к написанию аннотаций, докладов и рефератов (задания на определение основных смысловых частей текста, поиск ключевых слов или конкретных фактических данных, фиксацию извлеченной из прочитанного текста информации, обеспечивающие практику эффективности ее переработки).

Аспект „Sprechen“ предусматривает подготовку к осуществлению монологического высказывания на заданную тему в виде сообщения или доклада, что является наиболее типичным для сферы профессионального общения будущего военного инженера, а также к участию в элементарном диалоге. В заданиях раздела, направленных на формирование умений и навыков монологической речи, обозначена тема сообщения и дана установочная информация, которая вводит в конкретную коммуникативную ситуацию и определяет мотив высказывания. Предусмотренный перечень вопросов, которые необходимо затронуть в общении, определяет, с одной стороны, смысловое содержание высказывания, с другой – обеспечивает необходимые опоры, которые могут быть использованы как образцы для построения предложений.

В завершении каждого урока учебного пособия обучающимся предлагается дополнительный текст „Text zum Lesen und Referieren“ по заявленной тематике для составления плана текста; установления главной идеи текста и озаглавливания его частей; высказывания своего мнения о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в их будущей профессиональной деятельности.

Как показал опыт работы, учебный материал, представленный в рассматриваемом учебном пособии, может использоваться при разноуровневой подготовке курсантов, что является несомненным преимуществом в организации процесса обучения иностранному языку в военном вузе. Также можно отметить профессионально-ориентированное содержание текстов пособия, что в свою очередь способствует развитию междисциплинарных и межкафедральных связей.

Таким образом, обучение иностранному языку как средству формирования востребованных на сегодняшний день универсальных компетенций, заявленных в федеральном образовательном стандарте нового поколения (ФГОС 3++), на основе разработанного в соответствии с этим стандартом учебного пособия по немецкому языку демонстрирует огромный потенциал. Именно иностранный язык как уникальное средство на пути достижения поставленных образовательных целей способствует формированию и развитию универсальных и профессиональных компетенций на первом уровне высшего образования (специалитет).

Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // Педагогика. – М. : 2005. – № 4. – С. 13.

2. Молчанова, Л.В. Немецкий язык. Военно-воздушные силы, вооружение и военная техника армии страны изучаемого языка и других государств: учебное пособие / Л.В. Молчанова, О.В. Хорват, Н.И. Горожанина, Т.В. Перегудова, Г.Т. Сазонова. – Воронеж : ВУНЦ ВВС «ВВА». – 2020. – 208 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Худовердова С.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественно-математических дисциплин и информационных технологий ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»,
г. Ставрополь

Аннотация. В статье рассматривается проблема самообразовательной деятельности в контексте идеи профессионально-личностного развития педагогов, обучающихся по дополнительным профессиональным программам системы повышения квалификации. Отмечаются исторические достижения в исследовании феномена самообразования, выявляется современное ее состояние. Акцентируется значение самообразования как средства профессионально-личностного самосовершенствования педагога.

Ключевые слова: самообразование, самосовершенствование, средство развития, профессионально-личностное развитие

В качестве основного требования к носителям любой профессии сегодня выступает соответствие высокому уровню профессионально-личностного развития. Одним из средств достижения такого соответствия может служить самообразование [1; 2; 4; 5 и др.].

Самообразование – категория педагогическая. Первое ее теоретическое осмысление отражено в трудах В.П. Вахтерова, М. Демкова, П.Ф. Каптерева, Я.А. Коменского, Н.И. Новикова, К.Д. Ушинского и др.). Ими были обозначены значение самообразования, необходимость стремления к нему, отдельные аспекты смысловой направленности данного феномена – *форма самостоятельной образовательной деятельности*.

Определение сущностных особенностей понятия «самообразование», его мотивация, некоторые условия осуществления раскрыты в более поздних трудах (П.П. Блонский, В.В. Кан-Калик, Н.И. Иорданский, М.Н. Скаткин, С.Г. Вершловский, В.Г. Онушкин, В.А. Сластенин, М.А. Федорова и др.). В них в контексте психологии деятельности обоснованы: порождение мотива, целеполагание, операции и действия, анализ результатов.

Вместе с тем, теоретический анализ понятия «самообразование» до сих пор не получил однозначного толкования (Таблица 1).

Таблица 1

Автор	Трактовка понятия
Н.Д. Иванова	Такой вид познавательной деятельности, при котором познающий субъект соответственно своим внутренним побуждениям, поставленным им перед собой целям добровольно на основе уже приобретенных умений самостоятельной работы стремится к овладению основными знаниями и умениями, которые ложатся в основу целостного мировоззрения, усовершенствует при этом свои духовные способности и сознательные трудовые возможности
В.Г. Вершловский	Способ самосовершенствования, обогащения профессиональных умений и ценностных ориентаций
Е.В. Пискунова	Средство формирования не только умственных способностей, но и духовной, эмоционально-чувственной стороны личности

Как видим, в приведенных определениях в качестве базовой функции самообразования рассматривается *самосовершенствование*. Именно в таком ракурсе, на наш взгляд, следует рассматривать самообразование специалиста–педагога, деятельность которого считается творческой и потому требует непрерывного профессионально-личностного развития.

Самоопределяясь относительно понятия «профессионально-личностное развитие педагога», мы рассматриваем его как многофункциональное педагогическое средство, обеспечивающее непрерывный профессиональный рост и личностное развитие. При этом под термином «средство» нами понимается то, посредством которого осуществляется самообразовательная деятельность. Структурно его можно представить следующим образом (Таблица 2).

Таблица 2

Самообразование как средство профессионально-личностного развития педагога

№	Компонент	Показатель	Диагностическая методика
1.	Компетентности	Соответствие требованиям	Уровень сформированности
2.	Образованность	Знания и навыки, необходимые для самостоятельной работы	Самооценка Экспертная оценка
3.	Мотивационный	Мотивация профессионального роста	Индивидуальная мера выраженности
4.	Личностный	Мотивация личностного развития	Самоанализ

В современных публикациях [3; 8 и др.] подчеркивается также особая значимость самообразования для педагога, занимающегося повышением уровня собственной научной и профессиональной квалификации, обеспечивающей готовность к организации и осуществлению инновационной, исследовательской деятельности. И это закономерно, т.к. понятие «инновация» охватывает не столько создание и распространение новшеств, сколько характеризует изменения в образе деятельности, стиле мышления педагогов.

Представляется, что задача профессионально-личностного развития в период повышения квалификации молодыми педагогами должна быть направлена на формирование культуры самообразовательной деятельности.

В этой связи в теоретическую часть занятий с учителями следует включать

- 1) уточнение и осмысление содержательных характеристик понятий «самообразование», «самообразовательная деятельность», «профессионально-личностное развитие»;
- 2) осуществление классификации разных видов самообразовательной деятельности и их практическую реализацию;
- 3) ознакомление с психолого-педагогическими и методическими условиями профессионально-личностного развития;
- 4) разработку модели индивидуального маршрута профессионально-личностного развития;
- 5) изучение методов диагностики эффективности профессионально-личностного развития на основе самообразовательной деятельности.

Как свидетельствует наш опыт работы с молодыми педагогами на курсах повышения квалификации, профессионально-личностное развитие может быть эффективным при реализации комплекса целенаправленных заданий. В нашем случае широко практикуются задания:

- 1) поисково-исследовательского типа (связаны с постановкой исследовательских задач и поэтапной организации их решения с помощью логических и эвристических методов);
- 2) критериально-ориентированного типа (представляют собой ориентацию на анализ-синтез);
- 3) проектного типа (центральным звеном заданий данного типа является проект-замысел решения проблемы, имеющей профессионально важное значение);
- 4) имитационного моделирования (преимуществами данного типа заданий является использование интерактивных обучающих систем, основанных на мультимедиа и гипертекстовых системах).

Следует отметить, что использование самообразования как средства профессионально-личностного развития в системе повышения квалификации будет эффективным лишь при реализации соответствующих условий:

В справочной литературе [6; 7 и др.] термин «условие» понимается как:

- обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
- правила, установленные в какой-нибудь области деятельности;
- обстановка, в которой что-нибудь происходит.

Педагогический смысл термина «условия» приведен в работах В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлевой, М.В. Зверевой и др. В обобщенном виде эта трактовка такова: педагогические условия – это факторы образовательной среды, которые обеспечивают педагогическое явление в достижении цели. Руководствуясь сказанным, в практической работе по профессионально-личностному развитию педагога на основе самообразования в условиях повышения квалификации результативными выступают следующие условия:

- 1) обеспечение мотивации слушателей к более активному использованию самообразовательной деятельности посредством методов мотивации;
- 2) организация направленности самообразования слушателей на развитие креативного мышления в целях достижения инновационно-творческого уровня стиля педагогической деятельности;
- 3) организация самообразовательной деятельности слушателей на основе данных об особенностях индивидуальных различий;
- 4) организация контроля за ходом самообразовательной деятельности слушателей.

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Ганченко, И.О. Педагогика профессионального самообразования / И.О. Ганченко / Под ред. проф. Ю.А. Клейберга. – Краснодар, 2004. – 316 с.
3. Гороя, В.И. Подготовка учителя к исследовательской педагогической деятельности / В.И. Гороя, С.И. Тарасова. – М., 2002. – 128 с.
4. Звонарева, Н.А. Формирование и корректировка профессионального стиля деятельности учителя на основе его индивидуальности: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Н.А. Звонарева. – М., 2000. – С. 12.
5. Кочеров, Ю.Н. Самообразование и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел: монография / Ю.Н. Кочеров. – Ставрополь : Сервисшкола, 2015. – 176 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок.53000 слов / С.И. Ожегов / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. – М. : ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование». – 2007. – 640 с.
7. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Выс. шк. – 2004. – 512 с.
8. Прищепа, Т.А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Прищепа. – Томск, ТГУ, 2002. – 210 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Цибинкина Т.В.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

За последние годы произошло коренное изменение роли и места персональных компьютеров и информационных технологий в жизни общества. Человек, умело и эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, организации своей деятельности.

Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить современную школу. Имеющийся в настоящее время отечественный и зарубежный опыт информатизации среды образования свидетельствует о том, что она позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

«Появившиеся возможности с приходом техники в образовательный процесс, позволяют педагогу сделать занятия более интересными, наглядными, повышает эффективность образовательного процесса не только с помощью готовых мультимедийных продуктов, но и за счет своих собственных электронных приложений к занятиям» [1, с. 58].

И, я считаю, что это является хорошим аргументом для каждого педагога, чтобы постоянно повышать уровень своей деятельности, а для этого в настоящее время ему необходимо формировать свою информационно-коммуникационную культуру. Компетентность проявляется не только в реализации своих знаний и творческом подходе, но и в умении представить их на любом уровне. Это могут открытые уроки, мероприятия, мастер-классы с применением компьютерных технологий и, конечно, публикации своих материалов на страницах в Интернете.

«Использование ИКТ открывает широкие возможности в практической деятельности и социального педагога, органично дополняет традиционные формы работы, расширяя взаимодействие с другими участниками образовательного процесса» [2].

Применение ИКТ в профессиональной деятельности социального педагога образовательного учреждения имеет ряд преимуществ, а именно:

- дает возможность применять широкий спектр методов исследований;
- создает качественно новые формы коррекционно-профилактической работы;
- позволяет интегрировать в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья (по разным основаниям).

Использование ИКТ имеет положительные стороны и для самого социального педагога:

- расширенный доступ к научно-методической базе;
- использование в работе накопленного и апробированного педагогического опыта других педагогов;
- возможность самообразования;
- систематизация своего педагогического опыта и т.д.

Деятельность социального педагога с использованием ИКТ может быть направлена на:

1. Создание базы данных на категории детей, требующие сопровождения: дети с ограниченными возможностями в здоровье, дети, находящиеся под опекой, дети из многодетных, неполных семей, подростки, требующие индивидуального внимания, одаренные дети.

Ведение такой базы данных позволяет конкретизировать сведения о группах детей, требующих психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении.

2. Составление базы данных на все категории детей, обучающиеся в образовательном учреждении («Социальный паспорт школы»), которая позволяет конкретизировать данные о категориях семей (составе семьи, жилищно-бытовых условиях, материальном положении и воспитательном потенциале), получающих образовательную услугу в ОУ.

3. Составление сводных ведомостей учета питания учащихся в образовательном учреждении.

4. Использование наглядных и анимационных материалов для проведения тренингов, направленных на самостоятельное принятие решений, оценку и развитие коммуникативных возможностей по профилактике злоупотребления психоактивных веществ (алкоголь, наркотики, табак).

5. Разработку сценариев и сопровождающих презентаций для проведения внеклассных мероприятий по профилактике наркомании, табакокурения.

6. Создание СППС, призванной помочь педагогам и родителям использовать широкие возможности для психолого-педагогического самообразования, самопознания, профессионального саморазвития.

7. Создание электронного портфолио педагога: Это способ фиксирования, накопления и оценки деятельности педагога. Оно позволяет педагогу на современном уровне презентовать свои профессиональные достижения и предназначается для систематизации накопленного опыта, определения направления развития педагога, объективной оценки его профессионального уровня.

Таким образом можно сделать вывод, о том, что полноценное осуществление социальным педагогом профессиональной деятельности сегодня невозможно без использования ИКТ. От этого зависит мобильность, своевременность и эффективность работы социального педагога в модели взаимодействия всех субъектов образовательного пространства [3].

Библиографический список

1. Брыксина, О.Ф. Интерактивная доска на уроке: как оптимизировать образовательный процесс [Текст] / О.Ф. Брыксина. – М. : Учитель, 2019. – 111 с.

2. Водопьян, Г.М. О построении модели процесса информатизации школы [Текст] / Г.М. Водопьян, А.Ю. Уваров. – М. : Издатель, 2018. – 424 с.

3. Гафурова, Н.В. Педагогическое применение мультимедиа средств [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Гафурова, Е.Ю. Чурилова. – 2-е изд. перераб. и доп. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2015. – 204 с.

4. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение [Текст] / Е.Д. Патаракин. – М. : ПЕР СЭ, 2020. – 112 с.

5. Роготнева, А.В. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС [Текст]: метод. пособие / А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 120 с.

6. Сапожкова, А.Ю. Создание и развитие персонального сайта учителя. Методические рекомендации [Текст] / А.Ю. Сапожкова. – Вологда : ВИРО, 2019. – 32 с.

ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОГО СОЦИУМА

Чаплиева М.А.,
студент филиала АГУ им. В.Н. Татищева
в г. Знаменске Астраханской области,
г. Знаменск

Аннотация. В статье автор затрагивает основные проблемы, с которыми сталкивается современная педагогика в процессе помощи современному подростку при его социализации в условиях городского социума. Социально-педагогическая работа в социуме, будь то микрорайон учреждения, в котором работает специалист, или пространство жизнедеятельности личности, должна соответствовать принципам комплексности, системности. К сожалению, в современных условиях достаточно много проблем в сфере социализации подростков. С одной стороны, современный мир предоставляет множеством возможностей для общения современному подростку. И процесс социализации должен проходить более свободно. С другой стороны, виртуализация общения и коммуникаций усложняет процесс социализации.

Ключевые слова: городской социум, социализация, подросток, городская среда, педагогическая деятельность

В общем понимании социализация есть процесс присвоения, приобретения социального, т.е. процесс, результатом которого является включение социального в структуру личности.

Под социализацией принято понимать усвоение человеком социального опыта и ценностно-нравственных ориентаций, необходимых для выполнения социальных ролей в обществе. Социализация – это процесс, играющий значительную роль в жизнедеятельности как общества, так и личности, обеспечивающий самовоспроизводство общественной жизни.

Одной из самых главных особенностей подросткового возраста, в котором активно формируется самооценка подростка это повышенный интерес к общению со сверстниками, ориентация на становление групповых норм и ценностей. Одним из средств позитивного влияния на становление самооценки является изменение в окружении, при котором человек может больше общаться с другими людьми, чьи интересы, способности более сходны с его собственными.

Подростковый возраст, это возраст общения, это возраст наибольшего стремления к получению положительной оценки его со стороны сверстников и той группы, которая является в приоритете для подростка. Молодые люди живут в мире множества ролей, предъявляемыми многочисленными группами – семьей, социальными институтами, друзьями. Интернет среда позволяет подростку реализовать те роли, которые в реальной жизни представляется для него затруднительным, но в проживании этой роли подросток испытывает необходимость, что-то принять, либо отвергнуть те ценности, идеалы и установки, которые эта роль подразумевает.

В результате этого жизненный путь человека выступает как отдельный временной сегмент, практически не связанный с преемственностью поколений, а развитие социума в общественном сознании носит характер фрагментарный и дисперсионный. Ю. Хаббермас, анализируя социокультурную динамику современного мира, поднимает серьезную проблему искажения естественных коммуникаций между людьми, вызванную отчуждающим вмешательством инфраструктурных, информационных и иных изменений общества.

Структурное развитие социума под влиянием усложняющейся динамики изменений, по мнению Ю. Хаббермаса, приобретает все более самодостаточный характер, делая его отчужденным от жизни людей, и приобретает исключительно технический (формальный) характер, что приводит к дегуманизации человеческих взаимодействий и взаимоотношений. Городской социум является, как определил немецкий феноменолог Б. Вальденфельс, «чем-то

большим, нежели собранием построек специального назначения и линий движения транспорта».

Город представляет собой пространство «для соединения разделенного и встречи всего и вся. В этом смысле он противостоит нарастающей фрагментации нашей жизни и несопоставимости логик, определяющих общение с близкими и чужими людьми».

Во взаимодействии с городским ландшафтом ребенок проходит «три последовательных стадии: контактная (вчувствование), ориентировочная (сбор информации), активного взаимодействия». То есть городской ландшафт выступает своеобразной «площадкой» передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего эмоционального и коммуникативного опыта взаимоотношений между людьми, и его адаптации к социуму.

Соответственно, мы можем говорить о городском ландшафте как об институте социализации подростка. Развитие городов в XXI в. претерпевает множество трансформаций и коллизий под влиянием тенденций глобализации, постиндустриализации, модернизации социальной политики, роста индивидуальной и коллективной мобильности и, как следствие, интенсификации проблем экологической и транспортной безопасности и пр.

Как указывает известный урбанист В. Вучик, «автомобильно-ориентированные города столкнулись с проблемой хронических пробок, а во многих случаях еще и с резким ухудшением качества городской среды в целом поскольку при неограниченном росте использования частных автомобилей традиционные, сложившиеся города перестают быть удобными для жизни («Livable city»), гуманитарно-ориентированными». «... Транспорт выполняет функцию “кровообращения”, соединяя все прочие подсистемы и функции города, такие как расселение, экономическая и социальная жизнь и т. д. Тем не менее, несмотря на всю свою важность, транспорт не должен доминировать над всеми прочими сторонами городской жизни. Опыт показывает, что транспортная система может не только стимулировать развитие города, но и разрушать его базовые качества, такие как устойчивость функционирования и удобство для жизни».

Современные западные ученые говорят о том, что города с доминированием автотранспорта не могут быть «удобными для жизни», поскольку не сочетают в себе нормально функционирующей экономики, социальной стабильности и гуманитарно-ориентированной городской среды. Российские ученые и их зарубежные коллеги констатируют серьезную проблему, заключающуюся в том, что, по сравнению с предыдущими поколениями, современные дети имеют существенно меньше возможностей самостоятельного территориального передвижения (к местам учебы и обратно к дому, к друзьям, родственникам, к рекреационным зонам и пр.). А это, в свою очередь, ведет к сужению возможностей спонтанного поведения, уменьшению количества социальных интеракций и к снижению интенсивности социального взаимодействия детей друг с другом, с другими взрослыми в разных социальных обстоятельствах.

Ограничение потребности подростка в свободном социальном контакте с другими детьми и взрослыми, возможном только при самостоятельном территориальном передвижении, приводит в дальнейшем к искажению психофизического развития, фрустрациям, конфликтам с окружающими и пр.

По теории Л.С. Выготского, развитие высших психических функций подчиняется одной и той же закономерности: «... каждая высшая психическая функция в процессе развития поведения развивается дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т. е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения подростка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т. е. как категория интрапсихологическая» [2].

Кроме того, необходимо учитывать важность в развитии подростка произвольности собственной активности и пространственно-временной организации деятельности. Так, доктор психологических наук Г.Г. Кравцов указывает, что «направление движения развития личности подростка к собственной индивидуальности совпадает с расширением зоны

внутренней свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, т. е. становлением произвольности» [4, с. 57].

Таким образом, «показывая отсутствие барьера между волей как осмысленной инициативой, определяющей целостную личность, и произвольностью, произвольное поведение рассматривается как поведение свободное, т. е. построенное ребенком по собственным правилам, в то же время согласующееся с принятыми в обществе нормами».

Нейропсихологи (в частности А.В. Семенович и др.) отмечают, что пространственно-временная организация деятельности подростка, развитие пространственной ориентировки лежит в основе не только формирования высших психических функций, но и эмоционально-волевой сферы в целом. «На сегодняшний день специалисты говорят о субклинической депривации подрастающего и последующих поколений, характеризующейся ростом жестокости и правонарушений среди молодежи, ее социальной пассивностью, увеличением количества суицидов, всплеском аффективных, невротических и психических расстройств у детей и подростков, нарушениями в освоении ими социальных ролей и установлении эмоциональных связей. Психически депривированный ребенок вырастает, нередко, в гигиенически образцовой среде, с первоклассным уходом и надзором, но в условиях монотонии чувственных и социальных стимулов ...».

Данное обстоятельство в немалой степени обусловлено нарастающей агрессией окружающей городской среды по отношению к детям, в том числе за счет роста массовой автомобилизации, приоритета дорог и парковок перед детскими площадками, парками и другими общественными местами, т. е. неприспособленности инфраструктуры дорожного движения к интересам детей.

Так, по мнению французского урбаниста А. Лефевра, «циркуляция движения становится одной из основных функций общества, обуславливая приоритет парковочных мест, улиц и дорог по отношению к другим соображениям». В результате городской социум теряет свою безопасность в отношении детей и доброжелательность к ним. Таким образом, технологическая трансформация ведет к социальной трансформации города, что приводит к трансформации социальной жизни его жителей, в том числе к социальной сегрегации, по выражению Е.Г. Трубиной, «к кризису связей по месту жительства» и социальной депривации. Зарубежные и отечественные исследователи, изучая проблему современных городов и выделяя в ней такую характеристику, как доброжелательность к детям, обращают свое внимание, прежде всего, на создание комфортных условий для детей при проектировании застроек и организации дорожного движения.

К ним относятся: наличие обособленных пешеходных дорожек и тротуаров, обеспечивающих безопасность детей и их защиту от несчастных случаев; наличие рекреационных детских зон и автономных пешеходных зон в местах застроек; специальные световые и звуковые сигналы, используемые при регулировании дорожного движения, способствующие безопасности детей на дорогах, и пр.

Библиографический список

1. Белинская, Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е. Белинская, А. Жичкина. – М., 2021. – 214 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. ; Л. : Соцэкгиз, 1934. – С. 231.
3. Гусейнов, Г.Г. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей / Г.Г. Гусейнов // Новое литературное обозрение. – 2021. – № 43. – С. 56.
4. Кравцов, Г.Г. Языковые процессы интернета: морально-нравственный аспект [Текст] / Г.Г. Кравцов // Проблемы молодежи постсоветского пространства: материалы Всероссийской научной школы 22–26 августа 2020 г. / под общей ред. В.П. Юстратова; ГОУ ВПО «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности». – Кемерово, 2020. – С. 57–60.

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

*Материалы
IX Всероссийской научно-практической конференции*

г. Знаменск, 1 ноября 2022

*Составитель:
Подосинникова О. П.*

Материалы публикуются в авторской редакции.

Техническое редактирование,
компьютерная правка, вёрстка *А. М. Докукиной*

Заказ № 4485. Тираж 8 электрон. оптич. дисков
Уч.-изд. л. 10,2. Объем данных 1,06 Мб.

Астраханский государственный университет
им. В. Н. Татищева
414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а
тел. (8512) 24-66-60 (доб. 3)
E-mail: asupress@yandex.ru